



Faculty of Arts



Cultura y Estilos de Aprendizaje en la clase de español para inmigrantes

Isabel Morera Bañas

**Dissertation presented in partial fulfilment of the requirements
for the degree of Doctor in Linguistics**

Director: Prof. Dr. K. Buyse

Codirectors: Prof. Dr. D. Gallego Gil

Prof. Dr. M. McGinity Travers

June 2016

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis directores de tesis:

- al Prof. Dr. Kris Buyse su implicación en el proyecto desde el comienzo, su apoyo y su profesionalidad, acompañándome y ofreciéndome orientación y guía a lo largo de todo el proceso y muy especialmente en la fase final en la que su ayuda fue fundamental para concluir esta investigación.
- a la Prof^a. Dra. Margaret McGuinity su dedicación, su entrega, su generosidad y su paciencia conmigo animándome tantas veces y ofreciéndome su ayuda y su saber en la dirección de la investigación y en la corrección del manuscrito.
- al Prof. Dr. Domingo Gallego su acogida desde el primer momento, su amabilidad, su ayuda profesional, su disponibilidad y apoyo.

Mi agradecimiento a Ella Luke, traductora profesional, buena amiga y compañera sin la cual no se habría podido llevar a cabo este proyecto. Gracias a ella se pudieron realizar las entrevistas y la traducción del *Cuestionario de Cultura Educativa* a la lengua rumana, además de enriquecerme con sus valiosos comentarios sobre la cultura educativa - que ella misma recibió y de la que formó parte - y que tanto me ayudaron a comprender e interpretar los datos y resultados de esta investigación.

Gracias a Alexandra Cereceanu, una de las informantes, bilingüe (español/rumano) y licenciada en Economía, por su colaboración en el procesamiento de los datos y la elaboración de los resultados estadísticos, por su traducción del *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA* al rumano y de las entrevistas al español. Gracias también por su aporte fundamental en la descripción de la cultura educativa rumana en especial la del período post-comunista.

También quiero expresar mi gratitud a todos los directores, profesores y alumnos de los centros de español implicados sin los cuales no hubiera sido posible la ejecución de este trabajo.

Quiere agradecer también a los informantes cualificados sus reportes, los cuales constituyen uno de los pilares fundamentales sobre los que se sustenta este trabajo.

Gracias a mis familiares, especialmente a mis padres, que siempre me apoyaron y acompañaron en este camino, en el de la tesis y en el de la vida.



*A mi madre por su apoyo, su entrega y generosidad.
A Begoña por su ayuda incondicional y confianza.*

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| Justificación del proyecto..... | 9 |
| Preguntas investigadoras y objetivos | 12 |
| CAPÍTULO I..... | 15 |
| MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO | 15 |
| 1.1. Definición de conceptos | 15 |
| 1.1.1 Cultura..... | 15 |
| 1.1.2. Aprendizaje | 20 |
| 1.1.3. Estilo | 21 |
| 1.1.4. Estilo cognitivo | 22 |
| 1.1.5. Estilos de aprendizaje..... | 25 |
| 1.2 Dimensiones Culturales..... | 29 |
| 1.2.1. El Modelo de Hofstede | 29 |
| 1.2.2. Otros estudios | 49 |
| 1.3. Los estilos de aprendizaje | 57 |
| 1.3.1. Modelos de estilos de aprendizaje..... | 57 |
| 1.3.2. EA y aprendizaje por la experiencia: modelos e instrumentos | 67 |
| 1.3.3. Campos de investigación y aplicación de los EA..... | 80 |
| 1.3.4. Variables en los estudios sobre los estilos de aprendizaje..... | 86 |
| 1.3.5. Implicaciones metodológicas y didácticas | 98 |
| 1.4. Cultura y Estilos de Aprendizaje..... | 104 |
| 1.4.1. Significado y dimensión del impacto de la cultura en los EA | 106 |
| 1.4.2. Cultura, cognición y etnicidad | 117 |
| 1.4.3. Tipologías y Dimensiones de la cultura que afectan el EA | 130 |
| 1.4.4. Implicaciones pedagógicas del efecto de la cultura sobre los EA | 149 |
| 1.4.5. Dificultades de los estudios sobre cultura y EA | 159 |
| 1.5. La educación en Rumanía..... | 163 |
| 1.5.1. Educación antes de 1800 | 166 |
| 1.5.2. Educación en el siglo XIX | 167 |
| 1.5.3. La Educación en el siglo XX..... | 169 |
| 1.5.4. La Reforma educativa | 189 |
| 1.5.5. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Rumanía..... | 213 |
| 1.5.6. Críticas a la reforma y dificultades en su ejecución..... | 242 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO II | 251 |
| MARCO EMPÍRICO | 251 |
| 2.1. Tipo de estudio | 251 |
| 2.2. Contexto de la investigación | 252 |
| 2.3. Recolección de la información | 257 |
| 2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 257 |
| 2.3.2. La entrevista semiestructurada o mixta | 257 |
| 2.3.3. CHAEA. Cuestionario HONEY-ALONSO de Estilos de Aprendizaje | 260 |
| 2.3.4. Cuestionario de Cultura Educativa (CCE, Morera, 2010)..... | 261 |
| 2.3.5. El Cuestionario de Cultura en el Aula | 263 |
| 2.4. Procedimientos y técnicas de análisis..... | 264 |
| 2.4.1. Análisis cualitativo..... | 264 |
| 2.4.2. Análisis cuantitativo..... | 269 |
| 2.4.3. Técnicas de validación de los datos..... | 272 |
| CAPÍTULO III..... | 275 |
| ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... | 275 |
| 3.1. La entrevista a los informantes cualificados | 275 |
| 3.1.1. Percepción del sistema educativo | 276 |
| 3.1.2. La manera de enseñar | 287 |
| 3.1.3. La manera de aprender..... | 292 |
| 3.1.4. Enseñanza de Lenguas extranjeras..... | 299 |
| 3.2. Percepción de la Cultura Educativa. Dimensiones culturales | 313 |
| 3.2.1. Individualismo/ Colectivismo..... | 313 |
| 3.2.2. Distancia al Poder | 319 |
| 3.2.3. Evitación de incertidumbre | 327 |
| 3.2.4. Masculinidad/ Feminidad..... | 330 |
| 3.2.5. Orientación a largo plazo | 332 |
| 3.3. Análisis de los resultados del CHAEA y del CCE | 334 |
| 3.3.1. Datos preliminares | 335 |
| 3.3.2. Estilo de aprendizaje y profesión de los progenitores | 346 |
| 3.3.3. Estilo de Aprendizaje y formación superior | 349 |
| 3.3.4. Estilo de Aprendizaje Dominante por géneros | 350 |
| 3.3.5. Estilos de aprendizaje dominantes antes y después de los 90..... | 352 |
| 3.3.6. Estilo de aprendizaje dominante por décadas | 354 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.7. Datos paramétricos antes y después de los 90 por dimensiones | 357 |
| 3.3.8. Análisis del <i>CCE</i> por décadas..... | 374 |
| 3.3.9. Análisis del cuestionario de cultura por estilo de aprendizaje antes y después de los 90 | 381 |
| 3.4. Análisis de los resultados del cuestionario al profesorado. (Cuestionario de Cultura en el Aula) | 393 |
| 3.4.1. Cooperación y competitividad, Masculinidad/ Feminidad e Independencia de Campo..... | 393 |
| 3.4.2. Evitación de incertidumbre, estructuración del aprendizaje y distribución del poder en el aula. | 396 |
| 3.4.3. Distribución del poder..... | 398 |
| 3.4.4. Estructuración de la clase (profesor) | 401 |
| CAPÍTULO IV..... | 405 |
| DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 405 |
| 4.1. Percepción del sistema educativo | 405 |
| 4.1.1. El periodo comunista | 405 |
| 4.1.2. El periodo a partir de 1990..... | 408 |
| 4.2. Dimensiones culturales | 413 |
| 4.2.1. Individualismo / Colectivismo | 413 |
| 4.2.2. Distancia al Poder | 418 |
| 4.2.3. Evitación de incertidumbre | 420 |
| 4.2.4. Masculinidad / Feminidad | 423 |
| 4.2.5. Orientación a Largo Plazo | 427 |
| 4.3. Estilos de aprendizaje | 430 |
| 4.3.1 Estilo de aprendizaje y género | 430 |
| 4.3.2. Estilo de aprendizaje y profesión de los progenitores..... | 431 |
| 4.3.3. Estilo de aprendizaje dominante antes y después de 1990 | 432 |
| 4.3.4. Estilo de aprendizaje dominante por décadas..... | 433 |
| 4.3.5. Percepción de la cultura educativa y estilos de aprendizaje | 434 |
| CAPÍTULO V | 439 |
| CONCLUSIONES..... | 439 |
| Bibliografía..... | 451 |
| ANEXOS..... | 485 |

ABSTRACT

Adult Education Centers all over Europe commonly offer language courses for immigrants. The attending students come with their own learning experiences acquired throughout their different training phases within the education system of their respective countries. These experiences are defined, to a great extent, by the kind of education and educational patterns which, at the same time, have been reshaped by cultural assumptions and expectations.

This work studies the relation between learning styles and educational culture in Romania before and after the fall of the communist regime. *Educational culture*, as it has been understood in this study, involves beliefs and attitudes about the learning/teaching process, in particular the values, beliefs, preconceptions and ideas about what must or must not be done, what is correct or desirable, what is expected or not from the learning experience. The field of education can be greatly influenced by culture in areas such as the philosophy of learning, curriculum designs, classroom dynamics, teacher/learner relationships or teaching methods and styles. Within the field of individual differences, the way in which one learns derives from the way individuals have lived and have been taught. Preferences for different ways of learning are included within what are called *learning styles*, which can also encompass “characteristic modes of perceiving, remembering, thinking, problem-solving, and decision making, reflective of information-processing that develop in congenial ways around underlying personality trends’ (Messick, 1994, pág. 122).

The main objectives of this study are firstly, to identify if there are differences in the learning styles of Romanian students according to the period of instruction received and secondly if there was a relation between the perception of the educational culture and learning style. The study also aims to analyse and describe critically second language teaching evolution and development in Romania.

To meet these general objectives, the following operational objectives are proposed:

1. To present and compare the main studies about learning styles and culture.
2. To describe and analyse the political and educational culture during the last 50 years in Rumania, focusing particularly on the elements and aspects such as the underlying educational philosophy and educational policy actions and developments.
3. To describe and analyse the different language teaching methods in the last 50 years in Romania, by showing the changes occurred due to cultural or educational policy demands.
4. To measure and determine the educational culture and the dominant learning styles of the sample students by the use of different questionnaires. The main variables considered were birth decade, period of time (before and after the fall of the

communist regime – 1990) and gender. The questionnaire is based on the Hofstede's five cultural dimension model and theory.

5. To explore and describe the changes in the educational culture by carrying out a series of semi-structured interviews to highly qualified informants.
6. To explore the Spanish teachers' perceptions about Romanian student's way of learning.

The sample consisted of 204 Romanian students learning Spanish in *Adult Education Centers* and *Centros Hispano-Rumanos* (Hispanic-Romanian Centers) in Madrid. The researcher firstly contacted the directors of the centers and once they agreed to participate in the study, teachers were informed and asked to distribute the questionnaires to the Romanian students. A total of 14 centres and 29 teachers participated.

As regards the measuring instruments to evaluate learning styles, the *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA, 1992)* was used. Alonso and Honey (1992) selected the Honey's *Learning Style Questionnaire (LSQ)* as the basis for their questionnaire. They translated and adapted *LSQ* to the Spanish academic context adding a section with socio-academic questions. Studies in Spain, South America, United States, Canada, Australia, Great Britain, France and Holland used the *CHAEA* in order to analyse the predominant learning styles among samples of students from different educational levels, specialties and backgrounds. However, this study is the first to use this questionnaire to examine the connection between learning styles and culture. The authors classified learning styles in activist, reflectors, theorist and pragmatist.

In regard to the questionnaire measurement, each score represents a level of dominance/preference in each style (high, medium, low) according to their position in the general scale. An individual's dominant LS is the one which presents the highest score.

Educational culture was analysed using the *Cuestionario de Cultura Educativa -CCE-*, Morera, 2010) based on Hofstede's cultural dimensions theory and model (Hofstede, 1986; 2001). *Cultural dimensions* are various categories which group the fundamental traits of a culture. Hofstede identified the following *dimensions*:

- Power distance, which deals with the perception of power, authority and social inequalities.
- Individualism versus Collectivism, which measures the relation between individuals and groups.
- Masculinity versus Femininity, which measures the emotional and social implications of gender.

- Uncertainty Avoidance, i.e. the ways of dealing with uncertainty and ambiguity, how to control aggressiveness and express emotions.
- Long Term Orientation (orientation toward the future rather than the past or the present).

The *CCE* is a likert type questionnaire. The scale was divided into 5 segments. Each segment indicates a different level within the cultural dimension. Each item presents two dichotomous traits corresponding to the poles in the scale, measuring the highest and the lowest level respectively. This questionnaire was designed by the author and validated by an expert committee.

The Classroom Culture questionnaire is intended to explore:

- The organization of classroom work: cooperation and group work versus competition and individual work.
- Power distribution: level of dependence/independence from the teacher, teacher's level of authority and type of approach (teacher-centred versus student-centred).
- Level of structure in the learning process and formality levels like punctuality or discipline.

The answers to the *Classroom Culture* questionnaire (Instituto Cervantes) were analysed through frequency distribution. The teachers of Spanish perceive Romanian students as cooperative. However, they prefer individual work and show a high level of power distance to the teacher. They cooperate with their classmates as long as the teacher monitors the task and the task is structured.

The semi structured interviews were conducted by following a guide drawn up to explore informants' perceptions about the education received taking into account Hofstede's cultural dimension. The guide asked questions about the type of teaching methods, teacher-student relations, beliefs and expectations about the learning process. Qualitative analysis was carried out through a coding and categorization process, finding relations among the different reports and categories. The research methodology is based on the grounded theory. Three following categories and subcategories were established:

1. Perception of the education system.
2. Perceptions of second language teaching.
3. Perceptions of teaching and learning ways.

The data was also classified according to categories which indicate cultural dimension traits:

- Individualism (Student's relationships; communication and interaction).
- Power Distance (Student-teacher interaction; teacher's role).
- Uncertainty avoidance (Norms and rules; level of structure).
- Masculinity/femininity (Evaluation and performance; competition).
- Long term orientation (Synthesis versus analysis; applied sciences).

To bring to light the changes occurred in the Romanian educational culture throughout the last 50 years, the variable birth decade was introduced to see if differences between decades emerged. The periods before and after 1990 were contrasted since it was in December 1989 when the communist regime fell. From that moment onwards, a major reform process in the education system started. Statistical analysis was carried out by using Pearson correlation, and analysis of the variance (ANOVA).

Second language learning in Romania has evolved from a traditional approach mainly based on the grammar translation method to more communicative methods and materials. The book market has been liberalized and new text books have been introduced for use in the classroom. Now the focus is on the learner and the kind of activities respond more to real communicative functions.

When it comes to learning style and culture, the variable period of time was also considered. Analysis of the variance (ANOVA) test and the Student's t test were also used.

To explore the Spanish teachers' perceptions about Romanian student's way of learning, the questionnaire *Classroom Culture* was distributed among the teachers who had at least three years of teaching experience with Romanians.

The results show that there is a significant difference between dominant learning styles before and after the fall of the communist regime, showing a decrease in the number of theorists and reflectors whereas the number of activists doubles. This may be caused by the change of paradigm urged by the Education Reform. Similar results are shown between decades, showing no significant differences between the decades in the communist period regarding changes in the educational culture. This may indicate the continuity of the educational system throughout the whole period. By contrast there are differences between the decades in the communist period and those in the period after it.

Gender differences were also found in respect of the dominant learning styles of the students' sample. Women are shown to be more active than men whereas men tend to be more pragmatic. There are no significant differences between reflectors and theorists.

The results of this study point to these changes within the framework of the cultural dimensions showing that in the post-communist Romanian society there has been a decrease in the levels of all dimensions except Masculinity, which has increased. In the context of education this means a change of paradigm caused by the Educational Reform which had urged teachers and administrators to implement programs which put aside rote and theoretical learning and encourage children to think critically. As the Ministry of Education reports the Reform has produced a paradigm shift from authoritarianism to autonomy, from the unilateral transmission of information to cooperation, from the acquisition of information to training, from a students' subordinate position to an active participation in pedagogical tasks.

In general, during the communist period, the teacher held a position of excellence, directed all communication and established the guidelines to follow whereas in the period after 1990, student communication and interaction with the teacher has increased.

Attitudes towards tradition, innovation and lifelong learning are associated to the dimension collectivism/individualism. Individualistic societies have a positive attitude to trying out new things and experimenting (Triandis, 1994; Hofstede, 1997; House et al, 2004).

After 1990 the teaching methods changed, by implementing more participative and heuristic activities like problem solving or carrying out experiments. Learning by experimenting is part of the new philosophy within the curriculum. At the same time group techniques were also introduced like role play, case studies or simulations, urging students to play a fundamental part in their learning process.

The results of this study show an educational change towards lower levels of power distance between teachers and students revealing an increase in students' oral participation and autonomy. After the 90s, criticism of teachers by students is more prevalent.

Education in Romania has evolved into a highly competitive system in which access to the best colleges is constrained by the level of qualifications. Colleges are ranked by prestige. Access to a good high school can make an important difference in training and in the academic career. In such a context, praising the best, is part of this culture of "excellence" in which performance has priority over social adaptation (item B24). In this sense, and considering competitiveness as a male trait, (Cuadrado, 2007; Tellez y Verdú, 2011), one could say that the Romanian educational system has become, in this regard, less feminine in the period after the revolution.

Gradually, after 1990, education services were diversified and private schools were established. New universities (24 in two decades) and new specialties were created in vocational training. All these options offer new possibilities when it comes to potential educational failure and provides for more freedom and choices within a more tolerant and relaxed sociopolitical setting.

The perception of these changes has been found to vary with the learning style. Cultural and educational traits relating to the characteristics of a certain style received consistently high scores between the two periods.

The perception of highest autonomy and independence of students in the learning process during the post-communist period received high scores from active students (active students have a tendency to have a “hands on” approach and to be the protagonists of their own learning process).

Active and reflective students scored significantly those aspects of the educational process relating to the type of communication and oral participation in class. Both styles present preferences with respect to oral expression (active students show a preference for speaking up and participating while reflective students prefer to listen and adopt a more passive role). They noticed the changes in the communication pattern in the classroom in the period after 1990.

Reflective students scored those items relating to *Uncertainty Avoidance* which indicates the manner in which problems are solved by those who use this style, such as the preference for correct results (reflective students have a tendency to be perfectionists), or for relying on as many sources of information as possible (item about seeking parent’s feedback and ideas). In this study, students perceive that they are more for having a rewarded innovative approaches to problem solving and tasks than for providing correct results.

Scores from theoretical and reflective students show a significant difference between the two periods regarding perceptions about parent’s involvement in the educational process. Results show that these kinds of students perceive a higher level of parent’s involvement after the 90s. In Romania, the education system after 1990 gradually incorporates and allows for greater parental involvement in the education process through their association and participation in the Boards of schools. This openness to parent’s participation in the system involves a change in attitudes toward the establishment of irrefutable truths (usually in possession of the academic authorities) and introduces a necessary social dialogue in an educational environment that aims to be more flexible and democratic.

Theorist students gave higher scores to theory content items such as the kind of approach in education (synthetic/analytical) or the impact of school failure, while pragmatic students did the same with items relating to the attitude to innovation, experimentation, practical and realistic aspects in the education process and to questions on the use of direct and straightforward language by teachers, all aspects typical of the pragmatic style.

The results of this study show that changes in the Romanian educational culture have had an effect on the learning styles of the student sample. On the other hand, students when recalling their educational experience, have had stronger memories of those aspects of the educational

culture that relate to their own learning styles whether favourably or unfavourably.

This study is limited by its small sample size. On the other hand this is the first study which correlates *CHAEA* with cultural studies. The results need to be validated with further research which include wider samples and other educational cultures to verify the relation between the latter and learning styles.

INTRODUCCIÓN

Justificación del proyecto

Aprender es una actividad esencial al ser humano en todo el mundo. Cada país explora y desarrolla sus propios métodos de enseñar para responder a las demandas particulares de su contexto propio. La exposición y continuidad de dichos métodos de enseñanza en una cultura particular puede afectar y determinar la manera de aprender o los estilos de aprendizaje de sus educados. Cada sociedad genera sus propias formas de aprendizaje, su cultura de aprendizaje. No es solo que en culturas distintas se aprendan cosas distintas, es que las formas o procesos de aprendizaje también varían (Pozo, 1996).

Cómo la gente aprende ha despertado el interés de académicos en diferentes disciplinas y a lo largo de las décadas y continúa generando un vasto cuerpo de trabajo empírico y teórico. Se ha argumentado que los profesores podían emplear este conocimiento para obtener un mejor entendimiento entre la complejidad de las diferencias en el comportamiento de sus alumnos durante el aprendizaje (Coffield et al., 2004, cit en Manikutty págs. 71-72). Mediante la comprensión de cómo las variables culturales afectan los enfoques en el aprendizaje, se podría también avanzar sobre lo que se podría hacer para reorientar a los estudiantes que se dirigen a entornos de aprendizaje extranjeros. Esta comprensión puede llevar a desarrollar programas que alivien el choque cultural y a habilitar rápidos ajustes. Dado que los estudiantes necesitan entender el entorno donde aprenden, especialmente si es nuevo para ellos; si desean maximizar su éxito académico, se necesita entender cómo sus predilecciones culturales podrían necesitar cambiarse, y cómo podrían adaptar sus enfoques de aprendizaje para ajustarse a las expectativas de un contexto de aprendizaje en particular. Los profesores tratando con estudiantes de diferentes culturas se beneficiarían de la comprensión de las diferencias de los enfoques y expectativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y podrían impartir una enseñanza con una mayor sensibilidad y conciencia hacia los distintos comportamientos y necesidades.

En nuestro país, al igual que en el resto de los países desarrollados, las situaciones de contacto de culturas que origina la inmigración en los centros educativos, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo/clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas. Conocer las distintas culturas y el impacto que las mismas puedan tener sobre la manera de aprender de nuestros

estudiantes, puede conducir a actuaciones metodológicas más conscientes de la diversidad y facilitar la integración de los inmigrantes en nuestras aulas, mejorando su aprendizaje.

Creemos que el éxito de los inmigrantes en nuestras aulas dependerá en parte, además de otras variables como condicionantes socioculturales o emocionales, de la habilidad del profesorado para atender a la diversidad cultural y de estilos de los alumnos.

Los investigadores han notado que estas diferencias culturales tienen un impacto en el proceso de aprendizaje individual. Por ejemplo, los estudiantes pertenecientes a culturas con una alta distancia al poder se sienten a menudo incómodos con los profesores que desean ser tratados de una manera informal. Los estudiantes asiáticos se muestran reservados y reflexivos en el aula extrovertida americana. Los estudiantes de diversas culturas pueden también desarrollar diversos estilos de solucionar un problema. Por ejemplo, los individuos de culturas con una alta evitación de incertidumbre pueden mostrarse cautelosos y sistemáticos en su acercamiento a los problemas mientras que los pertenecientes a culturas con un bajo nivel de evitación de incertidumbre se sienten más cómodos tomando riesgos y utilizando el método de ensayo y error a la hora de resolver problemas. ¿Son éstas las influencias culturales percibidas en el proceso de aprendizaje y de solución de problemas, comprobables empíricamente o son estas opiniones meros estereotipos culturales?

Como señala Kolb, (1984), la cultura actúa sobre la práctica totalidad de la actividad humana: sentir, reflexionar, pensar y aprender implica a dichas actividades, con lo cual la relación entre la cultura y la forma de aprender o los estilos de aprendizaje podría ser determinante. Nuestro aprendizaje responde no solo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural. La idea de que hay una relación entre la cultura y los estilos de aprendizaje no es nueva y ha sido discutida e investigada en las últimas décadas. Hayes y Allinson (1988) sugieren que la cultura de un país puede ser un poderoso agente socializador teniendo un gran impacto sobre el desarrollo de los estilos de aprendizaje. Hofstede (2001) argumenta que la cultura de un país modela los modos de aprender preferidos de sus gentes a través de sus experiencias de socialización. Pratt (1991) también afirma que los estilos de aprendizaje se pueden distinguir entre culturas según su estudio comparativo de autoconcepto entre chinos y sociedades occidentales. De Vita (2001) sugiere que hay poco lugar para la duda acerca de los efectos de la cultura sobre el desarrollo de los estilos de aprendizaje. Katz (1988), partiendo de un estudio empírico de una muestra de israelíes, concluye que la relación entre cultura y estilos de aprendizaje es evidente en el modo de aprendizaje activo.

Numerosos estudios como Auyeung y Sand (1996), Barmeyer (2004), Fridland (2002), Hoppe (1990), Kolb y Kolb (2005), Yamazaki (2005), Yamazaki y Kaye (2005), por citar solo algunos, muestran diferencias en las preferencias de estilo de aprendizaje en relación con los diferentes países en un momento particular, pero hasta donde llega mi conocimiento, no se dispone de estudios diacrónicos dentro del mismo país explorando las dimensiones culturales. Este tipo de estudio puede ser importante sobre todo en los países de Europa del Este donde la gente ha experimentado profundos cambios con los regímenes comunistas anteriores, sobre todo desde la caída del muro de Berlín en 1989. Este puede ser el caso rumano donde un evento concurrente tuvo lugar, la caída del presidente Ceaușescu. Desde ese momento en adelante se iniciaron una serie de reformas en prácticamente todos los campos. En el campo de la educación, los gobiernos rumanos han promulgado una serie de leyes educativas que afectan a todas las diferentes etapas de la educación. De la misma manera, los nuevos planes de estudio con nuevos contenidos y metodologías se han introducido progresivamente en las escuelas primarias y secundarias. En el nivel terciario, el país ha hecho un esfuerzo para adaptarse a las normas europeas. Podría ser que todos estos cambios hayan ido acompañados de nuevas creencias, ideas, actitudes y comportamientos que afectan la manera en la que los alumnos y estudiantes rumanos piensan y aprenden.

Los resultados de esta investigación se suman a la literatura teórica y empírica sobre el impacto de la cultura sobre los estilos de aprendizaje. Este estudio puede servir de herramienta a aquellos profesores de idiomas que quieran investigar en esta área, al ofrecer resultados de un estudio aplicado con instrumentos de medida de los que pueden servirse para posteriores estudios.

Creemos que el estudio puede servir también de ayuda a la hora de comprender los factores culturales que inciden en los procesos de aprendizaje de alumnos inmigrantes estudiantes en el marco de la educación superior en España especialmente en los últimos años en los que el número de intercambios de alumnado en el marco de los programas europeos se ha incrementado tanto y ha conducido a un “melting pot” de diferentes culturas en el aula pudiendo suponer un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal ha sido comprender y ampliar el conocimiento de factores culturales que influyen en el proceso de aprendizaje para poder a posteriori establecer métodos, técnicas y estrategias más adecuados con el fin de adaptarse a, atender y entender las necesidades de los diferentes alumnos y sus distintas habilidades especialmente en el contexto de clases multiculturales. Las preguntas investigadoras y objetivos son los siguientes.

Preguntas investigadoras y objetivos

- ¿Hay un estilo de aprendizaje preferido / dominante entre los estudiantes inmigrantes rumanos según sus diferentes experiencias educativas y de aprendizaje? Variables como la edad, área geográfica, idiomas estudiados, el nivel educativo y el nivel educativo y profesional de los padres son analizados.
- ¿Cuáles han sido los principales cambios en la cultura educativa rumana que han afectado a la cultura del aula y cuáles de estos cambios pueden influir en la manera individual de aprender y de pensar? La cultura se clasifica siguiendo el modelo de las cinco dimensiones culturales de Hofstede. También se lleva a cabo un estudio de las diferentes políticas educativas de antes y después de la caída del Régimen comunista.
- ¿Cuáles son las percepciones de los profesores de español sobre los estilos de aprendizaje rumanos?

Objetivos generales

1. Trazar una visión comprehensiva y detallada de la educación en Rumanía de los últimos 50 años con el fin de indicar y analizar por una parte, las distintas políticas educativas dentro de su contexto y por otra, su aplicación en los distintos estamentos y niveles hasta llegar a las aulas.
2. Analizar y describir de manera contrastada y crítica la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los últimos 50 años.
3. Determinar la existencia de la influencia o el alcance del impacto de la cultura educativa rumana sobre los estilos de aprendizaje de la muestra seleccionada.
4. Indicar y analizar las implicaciones pedagógicas del impacto de la cultura en los estilos de aprendizaje.

Los objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general 1 se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Presentar la historia de la educación rumana con la finalidad de entender los condicionantes históricos y culturales que han dado lugar a la actual situación educativa.
2. Describir y analizar los distintos sistemas educativos rumanos durante los últimos 50 años, contrastando especialmente los períodos anterior y posterior a la *Revolución (1990)*, identificando las diferencias fundamentales, en especial las referentes a la cultura educativa y a los métodos de instrucción. Sobre estas diferencias se articula la hipótesis del efecto de la cultura sobre los estilos de aprendizaje.
3. Exponer y analizar la política y la cultura educativa durante el período comunista rumano, indicando las actuaciones principales a lo largo del tiempo en los más de 40 años de permanencia como sistema político, considerando diferentes autores y fuentes.
4. Analizar los elementos de la *cultura educativa* que han afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje, especificando la filosofía subyacente, las creencias, las actitudes y finalmente las actuaciones llevadas a cabo en cada período dentro del marco teórico del modelo de Hofstede de las dimensiones culturales.

Los objetivos específicos para la consecución del objetivo general 2 en relación a *La enseñanza de las lenguas extranjeras en Rumanía*, son los siguientes:

1. Presentar la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía, indicando los condicionantes históricos y culturales.
2. Describir los métodos de enseñanza utilizados en cada período, indicando las características y la incidencia de los mismos en cada época, señalando las adaptaciones que se llevaron a cabo por imperativos culturales o político-educativos.
3. Señalar el efecto de la cultura sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, analizando el caso rumano.

Los objetivos específicos para la consecución del objetivo general 3 fueron los siguientes:

1. Medir y determinar los EA de los alumnos de la muestra mediante el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje*.
2. Medir y determinar la *Cultura Educativa* de los alumnos de la muestra mediante el *Cuestionario de Cultura Educativa* (Morera, 2010) en función de la variables década de nacimiento y periodo de tiempo (antes y después de la caída del Régimen

comunista en Rumanía). El cuestionario sigue el modelo de las dimensiones culturales de Hofstede. Para la medición se realizaron las pruebas estadísticas pertinentes.

3. Presentar, describir y comparar de una manera comprehensiva los principales estudios sobre estilos de aprendizaje y cultura, ofreciendo una compilación de los resultados obtenidos desde las primeras investigaciones hasta nuestros días.
4. Correlacionar las variables estilo de aprendizaje, cultura educativa y periodo de tiempo, realizando las pruebas estadísticas pertinentes.

El objetivo general 4 no tiene objetivos específicos.

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

1.1. Definición de conceptos

En esta sección se compilan las definiciones fundamentales de los conceptos principales de la investigación y se señala la definición que se considera la adecuada para este estudio.

1.1.1 Cultura

La palabra “cultura” proviene de una raíz latina que significa el cultivo de la tierra en agricultura. La palabra se utiliza también en sentido figurado con dos significados:

1. El sentido más común es “civilización” e incluye la educación, las maneras, artes, oficios y sus productos. Es el dominio del “ministerio de cultura”.
2. Hofstede señala otro sentido derivado de la antropología social, pero que en las pasadas décadas ha pasado al habla común. Se refiere a “la manera en la que la gente piensa, siente y actúa”. El mismo Hofstede la ha definido como “la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de gente, de otra” (1980, pág. 25). La categoría puede referirse a las naciones, regiones dentro o entre naciones, etnias, religiones, ocupaciones, organizaciones o los géneros. La definición más simple de cultura es “las reglas no escritas del juego social” (<http://www.geerthofstede.nl/culture>).

Esta investigación considera, sobre todo, el segundo significado indicado por Hofstede, que distingue entre cultura y cultura organizacional.

Cultura organizacional

Hofstede la define como la manera en la que los miembros de una organización se relacionan entre sí, con su trabajo y con el mundo exterior, en comparación con otras organizaciones.

Una definición de cultura, desde una concepción basada en los símbolos y en los significados, ha sido formulada por Geertz (1973, pág. 89) como “un modelo históricamente transmitido de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres se comunican, perpetúan y

desarrollan su conocimiento y actitudes sobre la vida". La concepción de cultura como símbolos y significados no está libre enteramente de dificultades conceptuales y metodológicas. Cole (1999) se pregunta si debería ampliarse el concepto de significado para incluir tanto lo que algo significa externa y objetivamente, como interna y subjetivamente.

Nuestra investigación gira alrededor de preguntas como las siguientes: qué tipos de significados hay, qué tipo de conceptos, qué tipo de símbolos, cuál es la concepción de esta o aquella persona o gente de esto o aquello (por ejemplo en este estudio, valor de la educación, papel del profesor o del alumno, qué se debe enseñar y cómo etc.), cómo esas ideas y conceptos se relacionan con actitudes, sentimientos y comportamientos.

Independientemente de la disciplina, los eruditos han llegado a un acuerdo sobre la definición de cultura conceptualizándola como "motivos, valores, creencias, identidades compartidas e interpretaciones o significados de eventos significativos que resultan de experiencias comunes de miembros de colectivos que son transmitidas de generación en generación" (House et al., 2004, pág. 15).

Kaczmarczyk (1998), relaciona la definición de cultura con la de estilo:

Culture has been defined in part as: "patterns of thinking, behavioural norms, and styles of communication which a group of people has developed" (Hoopes, 1981). This bears a strong resemblance to the previous description of a Learning Style as "an individual natural predilection for viewing themselves and the world around them" (pág. 1).

La cultura está determinada por la familia, la escuela, nuestro grupo de relaciones, el trabajo. Todas estas experiencias influyen el desarrollo de los EA y ayudan a crear un sistema de valores compartidos, conocimiento y suposiciones (Geertz, 1973; Hofstede, 1980) que a su vez determinan las percepciones, interpretaciones y métodos de resolución de problemas de la gente (Barmeyer, 2004).

La cultura es a la colectividad humana lo que la personalidad al individuo. La cultura podría definirse como el conjunto interactivo de características comunes que influyen la respuesta de un grupo humano a su ambiente (Hofstede, 2001). La cultura determina la unicidad de un grupo humano de la misma manera que la personalidad determina la unicidad de un individuo. Además, los dos interactúan. Rasgos culturales pueden a veces medirse a través del test de personalidad.

La cultura consiste en valores, creencias y maneras de percibir (Irvine y York, 1995). Las

diferencias culturales en los EA de niños pueden desarrollarse a través de experiencias tempranas (Guild y Garger, 1988). El estilo de vida y los valores de un grupo cultural pueden, a través de las prácticas de crianza, influir los EA que el individuo desarrollará (Worthley, 1999).

El concepto de cultura según D'Andrade (1984) ha variado considerablemente en los últimos 50 años. Antes de los años 60 la definición de cultura era principalmente conductual. La cultura consistía en modelos de comportamiento, acciones y costumbres. Diez años más tarde la cultura estaba "toda en la cabeza". El concepto evolucionó desde algo muy grande ahí fuera, a algo que tenía lugar dentro de nosotros mismos. La cultura llegó a ser una rama de la psicología cognitiva. Pasamos de un "intentemos observar el comportamiento y describirlo" a "intentemos estudiar y analizar las ideas". El problema era cómo estudiar las ideas, así que algunos optaron por analizar el lenguaje, como Chomsky. Por otra parte, según Geertz (1973) había simultáneamente un movimiento contrarrevolucionario que criticaba el mito de la realidad interior, el mito del lenguaje privado. Se planteaba la cuestión de si los significados son internos (en la cabeza) o externos.

En las ciencias sociales el concepto de cultura mismo es esquivo, comprensivo pero contradictorio y algunos reportan que ha sido incluso rechazado por antropólogos y sociólogos. Baskerville (2003, pág. 2) en un intento por acotar el concepto indica:

Otros creen que hay un acuerdo general sobre lo que implica la cultura, por ejemplo un modelo transmitido históricamente, significados encarnados en símbolos, un sistema de conceptos heredados expresados en formas simbólicas mediante los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes sobre la vida.

Spiro (1984, pág. 323) señala el carácter tradicional de la cultura y la sitúa en el ámbito de lo colectivo:

Las proposiciones culturales son tradicionales, esto es, se desarrollan en la experiencia histórica de los grupos sociales y de la herencia social, se adquieren más bien por actores sociales a través de varios procesos de transmisión social (la familia, la escuela...). De ahí que sean codificadas en el ámbito de lo colectivo más que en lo privado. Cultura designa [...] un sistema cognitivo codificado en representaciones colectivas. Muchos de nuestros pensamientos y emociones están constituidas culturalmente.

Kroeber y Parson (1958, pág. 583) llegaron a una definición interdisciplinar de la cultura como "el contenido y modelos de valores, ideas y otros sistemas de significados simbólicos transmitidos y creados como factores que modelan el comportamiento humano y los

artefactos producidos a través del comportamiento".

Triandis (1972) llama cultura "objetiva" a la manera característica con la que un grupo cultural percibe la parte del ambiente hecha por el hombre.

La cultura ha sido definida de maneras diversas. Una definición bien conocida en el campo de la antropología es la siguiente:

La cultura consiste en maneras estructuradas de pensar, sentir y reaccionar, adquirida y transmitida principalmente por símbolos, constituye los logros distintivos de grupos humanos, e incluye su encarnación en artefactos; el núcleo esencial de la cultura consiste en ideas tradicionales (es decir derivadas y seleccionadas históricamente) y especialmente en sus valores adjuntos (Kluckhohn, 1951, pág. 86).

En esta tesis nosotros seguiremos la definición de cultura presentada por Hofstede como la programación colectiva de la mente que distinguía a los miembros de un grupo o categorías de gente frente a otro grupo o categorías. Esta definición incluye la de Kluckhohn. Hofstede se refiere aquí a la mente como la cabeza, el corazón y las manos, esto es para pensar, sentir y actuar con consecuencias para las creencias, actitudes y destrezas. Como Kluckhohn (1951) ha afirmado, la cultura en este sentido incluye los sistemas de valores que son un elemento fundamental.

Los conceptos de *esquema* y *guión* son importantes. En psicología, *esquema* es un término utilizado para referirse a las estructuras de conocimiento en las que las partes se relacionan entre sí y con él todo de una manera ordenada. Hay esquemas que representan nuestro conocimiento de los objetos, las situaciones, los acontecimientos, las secuencias de acontecimientos, las acciones y las secuencias de acción. Una clase especialmente importante de esquema, con vistas a basar una teoría cultural-psicológica en las actividades cotidianas de las personas, son los esquemas de acontecimientos, denominados a menudo *guiones* (Schank y Ableson, 1988).

Brendan McSweeney (2002, págs. 91-92) describe adecuadamente cómo conceptualiza Hofstede el concepto de cultura nacional y cita diversos autores que apoyan su visión o dan concepciones alternativas.

Cultura implícita o subjetiva

Algunas veces la descripción de cultura se aplica exclusivamente a lo que es observable o puede registrarse. (Lukacs, 1971; Deal y Kennedy, 1982; Crane, 1994; Melville y Reading,

1995). Una concepción alternativa de cultura destaca lo subjetivo o implícito. Hofstede (1980) apoya firmemente este punto de vista. Describe la cultura como la programación mental, como el software de la mente, como subjetiva. De manera similar, Rosie (1989) habla de la infraestructura inconsciente y Schein (1985) de las suposiciones básicas y creencias que operan inconscientemente. Los sistemas culturales y los sistemas sociales son tratados como analíticamente distintos pero relacionados, estos últimos se teorizan como la variable dependiente.

Nuclear

La supuesta distinción de una cultura nacional se ha caracterizado en la literatura como una diferencia absoluta entre:

1. La cultura total o completa de una nación frente a la cultura de otras naciones.
2. Una parte nacionalmente discreta, el corazón, un núcleo. Hofstede asume esta última, la cultura nacional es un componente común (pág. 38) de una cultura más amplia que contiene tanto los constituyentes globales como los sub nacionales.

Sistemáticamente causal

El estatus causal de la cultura varía de ser una variable independiente suprema, algo así como el poder superior en una sociedad, al otro extremo, una superestructura sin poder, un fenómeno superficial. Es posible asumir la asistencia de la cultura nacional pero sin atribuir los efectos de un patrón social significativo y único a tales culturas. Sin embargo, Hofstede (1991, pág. 170) atribuye una fuerte y a menudo absoluta causalidad a las culturas nacionales. Esencialmente, respalda un determinismo cultural nacional.

Territorialmente única

La cultura nacional no se teoriza como la única cultura, o la totalidad de culturas dentro de una nación, sino por definición distingue culturalmente los miembros de una nación frente a otra. La población de una nación puede diferenciarse sobre bases distintas, pero Hofstede señala que, independiente de estas divisiones, cada población nacional, de alguna manera, comparte una cultura única. El término cultura nacional significa, para Hofstede, la cultura de un país o estado y no necesariamente de una nación. Por ejemplo, aunque el estado Gran Bretaña está compuesto de 3 naciones, Inglaterra, Escocia y Gales, Hofstede la trata como una entidad única con una cultura nacional única.

Compartida

Hofstede establece dos maneras para definir el concepto de cultura nacional compartida.

1. Cultura nacional individual común

Las naciones son subculturalmente heterogéneas (Hofstede 1980), pero la mayoría de ellas comparten una cultura nacional común.

Hofstede se refiere en muchos ejemplos a las características comunes, a los rasgos comunes (1991, pág. 19) de los habitantes de una nación en particular. Así una cultura nacional única se asume que está individualmente en cada persona en una nación.

2. Promedio estadístico

En el segundo sentido en el que Hofstede caracteriza lo compartido de la cultura nacional no es necesariamente algo que poseen los individuos por sí mismos, sino como un promedio estadístico basado en los puntos de vista individuales. El llama a estos una “norma nacional” (1980, pág. 45), o una “tendencia central” (1991, pág. 353) o una “tendencia promedio” (1991, pág. 253).

We do not compare individuals, but we compare what is called *central tendencies* in the answers from each country. There is hardly an individual who answers each question exactly by the mean score of his group: the ‘average person’ from a country does not exist. (1991, pág. 253)

1.1.2. Aprendizaje

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) propone tres definiciones (www.rae.es):

1. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
2. Tiempo que en ello se emplea.
3. Psicología: Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

De las definiciones indicadas, nos parece más pertinente para nuestro trabajo la primera por acercarse más al campo de la pedagogía.

En el mismo Diccionario *aprender* se define como:

Aprender (“Del latín *apprehendĕre*”). Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

Knowles et al. (2001, pág. 15) se basan en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, para expresar que el aprendizaje es, en esencia, un cambio producido por la experiencia, y distinguen entre:

1. Aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje.
2. Aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje, para posteriormente obtener un producto de lo aprendido.
3. Aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano (cit. en García Cué, 2006, pág. 16)

Los EA tienen implicaciones para todos los tipos de aprendizaje.

Alonso et al. (1994, pág. 15) lo definen como “el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

Honey y Munford, en su manual de estilos de aprendizaje, presentan una definición sencilla de Aprendizaje. Para estos autores aprender sucede cuando nos damos cuenta de que sabemos algo que no sabíamos antes o que podemos hacer algo que antes no. Hay dos tipos de aprendizaje: a través de libros, clases, estudio de casos o a través de la experiencia. Con frecuencia se asocia más el aprendizaje con el primer tipo o conocimiento de hechos más que con el proceso desestructurado de aprender día a día.

1.1.3. Estilo

La palabra “estilo”, según Vox (1991), proviene del latín *stylu*, que significa carácter, peculiaridad, modo, manera o forma de hacer las cosas. Se utiliza en la vida cotidiana para aludir a alguna cualidad distintiva y propia de una persona o grupo de personas en diferentes esferas de la actividad humana. Como plantean Hederichy Camargo (2000), el término refleja la necesidad de identificarse, de distinguirse entre sí, a fin de encontrar el sentido propio de identidad (Aguilera y Ortiz, 2009, pág. 23).

En psicología el concepto de *estilo* se introduce con la corriente psicoanalítica y denota un elemento importante que caracteriza a la personalidad en diferentes contextos de manifestación, tales como el estilo de dirección, estilo de comunicación, el estilo de vida, etc. El estilo se refiere a la manera o a la forma en la que se realiza toda tarea.

1.1.4. Estilo cognitivo

Con la llegada de la psicología cognitiva se originó un cambio de paradigma en las investigaciones del aprendizaje, en las que predominaba, hasta entonces, la teoría neoconductista con sus múltiples variantes, ya que enfatizan las estrategias de aprendizaje buscando comprender cómo la información, que llega a los sujetos, es procesada y estructurada en la memoria, convirtiendo el aprendizaje en un proceso activo que tiene lugar dentro del estudiante y que este puede alterar. De este modo el aprendizaje fue concebido como el resultado directo de la instrucción (Aguilera y Ortiz, 2009).

El concepto de estilo cognitivo nace en el seno de la psicología cognitiva y se refiere a “las distintas maneras en que las personas perciben la realidad de su entorno, procesan la información que obtienen mediante esa percepción, la almacenan en su memoria, la recuerdan y piensan sobre ella” (Diccionario de términos clave de ELE, El estilo Cognitivo CVC Cervantes).

El estudio de los estilos cognitivos ha interesado históricamente a diversas ciencias, como la psicología o la antropología. A mediados del siglo XX nació un interés por la investigación de estos estilos, ligado al aprendizaje de lenguas y a las posibles consecuencias para su enseñanza. Una de las primeras aportaciones de la psicología a la pedagogía fue la de Pask (1976), conjuntamente con la obra de Witkin y Goodenough (1977).

Los diferentes estilos se configuran a partir de un conjunto de rasgos de la personalidad, que se describen con ayuda de dicotomías como las siguientes:

- Dependencia o independencia de campo.
- Aproximación holística o en serie a los datos de la realidad (globalizadora o analítica)
- Reflexividad o impulsividad
- Planificación o corrección

- Percepción sensorial o intuición
- Orientación a la imagen o a la palabra
- Recopilación de datos o formulación de reglas

Estas dicotomías no gozan de general aceptación entre los psicólogos y siguen siendo objeto de estudio y debate. Algunos autores hacen especial hincapié en el predominio sensorial: visual-icónico, auditivo-simbólico o cinético (véase la Figura 1).

Los estilos no son innatos. Se pueden adquirir y modificar gracias a la experiencia. Y, en el campo de la educación, se puede intervenir sobre ellos mediante una intervención pedagógica adecuada. En el campo de la enseñanza de lenguas se ha tratado de influir en los estilos de aprendizaje de los aprendientes, con el fin de mejorar su rendimiento. Esto se ha intentado, por un lado, desarrollando la autonomía del alumno para aprender la lengua, mediante la introspección y reconocimiento de su propio estilo, que así podrá ser mejor explotado; por otro, mediante la exposición del alumno a otros estilos diferentes, que le permitan extraer de ellos las estrategias que puedan contribuir a ampliar y mejorar las que ya posee (Centro Virtual Cervantes).

Gallego y Alonso (2008) analizan las variables cognitivas más importantes que han sido investigadas y apuntan que, debido a la imposibilidad de un diagnóstico exhaustivo, los investigadores se han centrado en “variables preferentes de análisis reducido”. Determinan nueve variables (págs. 26-28):

1. Dependencia/independencia de campo. Autores como Entwistle (1979, 1983, 1994), McKenna (1983), Grigorenko y Sternberg (1995) han analizado el influjo de esta variable en los procesos de aprendizaje. Esta es una variable importante a tener en cuenta en la enseñanza a distancia.
2. Impulsividad y reflexividad. El impulsivo responde con rapidez e inmediatez a los impulsos mientras que el reflexivo demora la respuesta y trata de construir considerando los factores que le ayudan a tomar una decisión. El cuestionario *CHAEA* tiene muy en cuenta esta variable que también han estudiado autores como Gullo (1988), Grigorenko y Sternberg (1995).
3. Pensamiento convergente y divergente. El pensamiento divergente se asocia con la creatividad y con la resolución de problemas complejos. Esta variable también está recogida en el cuestionario *CHAEA*.

Determinadas formas de pensar y de hacer que guían sus percepciones, sus imágenes y sus razonamientos a propósito del mundo personal y relacionan su existencia personal con su cultura. Manera característica de pensar de cada individuo, es la "firma" de la personalidad (Allport, 1961).

Modos característicos de funcionamiento que mostramos en las actividades perceptivas e intelectuales que se muestran bastante estables y generalizadas. La diferenciación cognitiva la considera uno de los estilos cognitivos que se manifiesta según dos categorías: la dependencia de campo y la independencia de campo (Witkin, 1976).

Diferencias individuales que tienen los individuos en la manera de percibir, pensar, resolver problemas, aprender y relacionarnos con los temas. Añade cuatro propiedades: a) nos informan del funcionamiento cognitivo y de aspectos de su personalidad; b) tienen cierta estabilidad temporal, sin que por ello digamos que son inmutables ya que pueden ser modificados en determinadas situaciones; c) se dirige más a la forma que el contenido de la actividad cognitiva; d) son bipolares y se desarrollan en un continuo donde cada extremo tiene un valor relativo o adaptativos según las circunstancias (Witkin, 1978).

Diferencias individuales constantes en la manera de organizar y de tratar la información y las experiencias y como actitudes y preferencias estables y estrategias habituales que determinan las formas típicas en que un individuo percibe, memoriza, piensa y resuelve problemas. Propone también varias propiedades que les caracterizan como estabilidad, generalidad, aplicables a casi todas las actividades humanas que impliquen a la cognición y a las relaciones sociales, lo que implica que están íntimamente ligados a la estructura de la personalidad y, por consiguiente, posee dimensiones de carácter intelectual, afectivo, motivacional y defensivo (Messick, 1976).

Una estructura donde enfatiza su estabilidad temporal y a la vez como proceso donde acentuó su carácter dinámico (Kirby, 1979).

La manera singular de un individuo de organizar conceptualmente su entorno. Por el que se adquiere un significado psicológico del entorno, conlleva procesos mediadores más que comportamientos propiamente dichos y está centrado en las regularidades del funcionamiento del individuo (Goldstein y Blackman, 1978).

Tendencias relativamente estables de responder cognitivamente de una determinada manera respecto a una situación estimulante específica. Estas diferencias en los comportamientos, de carácter estable, ante las situaciones, en el campo de los procesos de tratar la información, no son más que maneras de interpretar y responder ante los problemas del entorno. Las propiedades de generalidad y flexibilidad de los estilos cognitivos deben ser consideradas en función de cada uno de ellos y así todo, se tiene poca certeza de estas (Shipman y Shipman, 1985).

Figura 1. Mapa sintético de definiciones de *estilo cognitivo* (Martínez Geijo, 2002, págs. 312-

313).

4. Intuitivo o analítico. Los estudios dan importancia a la capacidad de intuición como respuesta rápida a las dificultades. El intuitivo salta tres obstáculos sin detenerse a un análisis detenido como hace el analítico pero este a su vez tiene más dificultades de afrontar riesgos.

5. Exploradores/asimiladores. Los exploradores insisten en la búsqueda, el cambio, la novedad. Los asimiladores integran, aprovechan, utilizan lo que se les ofrece. Las investigaciones de Kaufmann (1989) necesitan un mayor desarrollo y una mayor profundización. No es una variable unidimensional por lo que su análisis resulta complejo y deja dudas.

6. Innovadores/adaptadores. Como indican los dos polos de esta variable cognitiva, se destacan las capacidades de innovación o de adaptación. En las descripciones que ofrece por ejemplo Furnhan (1995), esta variable se asemeja a la del apartado anterior.

7. Secuenciales/aleatorios. Hay quien avanza paso a paso en su aprendizaje, mientras que otros lo hacen de forma aleatoria. Jonassen y Grabowski (1993) iniciaron este tipo de investigación. Se necesitan más estudios y profundización.

8. Holístico/analítico. Las investigaciones de Riding y Cheema (1993) nos describen estas variables. Hay individuos que prefieren tener una primera visión de conjunto para luego dirigirse a los detalles, mientras que otros prefieren ir paso a paso hasta llegar al final a una síntesis global.

9. Estilo/habilidad. La habilidad se refiere al nivel de desempeño mientras que el estilo se refiere a la manera del desempeño.

1.1.5. Estilos de aprendizaje

Según la RAE, el estilo se define entre otros conceptos, como *modo, manera o forma de comportamiento*. Por tanto podría decirse que *los Estilos de Aprendizaje* son las maneras de aprender y los comportamientos derivados de las mismas.

Ya en los años 20 Jung (1921) hace referencia a las maneras de aprender y las relaciona con el funcionamiento de la mente entre los que se encuentra el *estilo cognitivo*.

El término *Estilo de Aprendizaje* surge a partir del concepto de *estilo cognitivo* como consecuencia de los estudios en educación sobre los procesos y preferencias de aprendizaje.

Las investigaciones sobre *Estilos de Aprendizaje* suelen ir asociadas a instrumentos de diagnóstico contruidos para evaluar un grupo bajo estudio. El concepto de *estilos de aprendizaje* comenzó a desarrollarse en los años 70 con la creación de varios instrumentos para diagnosticar las diferencias individuales.

Según Martínez Geijo (2002, pág. 345), la elaboración de categorías para clasificar las distintas investigaciones, tiene la dificultad de la “multidimensionalidad de los estilos y de su amplia, diversa y compleja conceptualización”.

A la hora de definir el concepto de estilo de aprendizaje, nos encontramos con una gran heterogeneidad y con diversas perspectivas teóricas sobre su significado.

A continuación vamos a presentar una serie de definiciones de estilo de aprendizaje.

La manera por la cual una persona es programada para aprender lo más eficientemente, es decir para recibir, comprender, memorizar y ser capaz de utilizar la nueva información (Reinert, 1976, pág. 161).

Las condiciones educativas bajo las cuales un discente está en la mejor situación para aprender o qué estructura necesita el discente para aprender mejor (Hunt, 1979, pág. 27).

Conjunto de comportamientos distintivos que sirven como indicadores de que una persona aprende y se adapta a su ambiente (Gregorc, 1979, pág. 17).

El estilo de aprendizaje corresponde a la tendencia general (orientación) de adoptar una estrategia particular (Entwistle, 1981, pág. 63).

El estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje (Schmeck, 1982, pág. 80).

Las diferencias generalizadas, en la orientación hacia el aprendizaje, basadas en el grado relativo de énfasis puesto por los estudiantes sobre los cuatro pasos del proceso de aprendizaje. Estas diferencias muestran que algunas capacidades de aprender se destaquen por encima de otras y son el resultado de los caracteres hereditarios, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual (Kolb, 1984, pág. 30).

Los modos característicos por los que un individuo procesa la información, sienten y se comportan situaciones de aprendizaje (Smith, 1988, pág. 24).

Son las preferencias de los estudiantes por diferentes tipos de actividades de enseñanza y

aprendizaje. Son inclinaciones o tendencias generales referidas a la hora de manejar la información de diferentes maneras (Jonassen y Grabowsky, 1993, pág. 31).

Alonso, Gallego y Honey (1994, pág. 104) participan y hacen suya la siguiente definición de Keefe (1982):

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los disidentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Aguilera (2007, pág. 33) define el término de estilos de aprendizaje como *la forma específica en que como resultado del desarrollo de la personalidad, se manifiesta la combinación de componentes afectivos, cognitivos y meta cognitivos durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estables para aprender a sentir, pensar y actuar.*

Ante esta variedad de definiciones comprobamos la dificultad de estructurar los avances sobre los estilos de aprendizaje, debido a la amplitud de visiones y de enfoques diferentes.

Con frecuencia el estilo de aprendizaje se asocia a las estrategias, que los discentes prefieren a la hora de aprender. Entendemos estrategias como actuaciones, procedimientos, destrezas seleccionadas para facilitar la adquisición de conocimientos o competencias.

Si contrastamos las definiciones de estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, se puede observar que, en varias ocasiones, un concepto incluye al otro sin que exista una clara línea de delimitación entre ambos términos.

Creemos que los estilos de aprendizaje incluyen los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. Por eso afirmamos que son “relativamente estables”. Los estilos cognitivos son estables y las estrategias las podemos cambiar.

Riding y Rayner (2002) aportaron algunas características comunes para llegar a una definición más precisa sobre EA:

1. Se encuentran afectados por una serie de factores fisiológicos, sociológicos, emocionales y físicos bajo los cuales los sujetos prefieren realizar las tareas de aprendizaje. Estarían aquí incluidos los estímulos ambientales (sonido, luz, diseño y temperatura); emocionales (motivación, persistencia, responsabilidad); sociológicos (agrupamientos e interacciones); y fisiológicos (percepción, alimentación, tiempo y movilidad).

2. Se manifiestan exteriormente en formas peculiares de actuar según predisposición y preferencias que conciernen a entornos relacionados con experiencias de aprendizaje (características pedagógicas). Se refiere, fundamentalmente, a las estrategias de aprendizaje que se constituyen en términos de respuestas a demandas del proceso de aprendizaje que emanan del entorno, son particulares en cada sujeto para cada nueva tarea. Pueden ser almacenadas, reforzadas y renovadas para su aplicación en otras circunstancias y problemas. Según Alonso, Gallego y Honey (1994), se agrupan en macro estrategias (relacionadas e influidas por la inteligencia) y micro estrategias (relacionadas con demandas específicas y que apuntan a dar respuestas a trabajos concretos).
3. Son dependientes de procesos de tratamiento de la información o del conocimiento, por lo que guardan estrecha relación con el estilo cognitivo de cada persona y vienen determinados por características de la personalidad (características psicológico-cognitivas). Esta tercera sección se sitúa más cerca del estilo objetivo y se plantea que es difícil de modificar a lo largo de los años.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que los estilos de aprendizaje individuales se componen de reacciones al ambiente, preferencias sociológicas y emocionales, rasgos fisiológicos y tendencias cognitivo psicológicas (Sham, 1997).

Para algunos autores (Kolb; Honey y Mumford; Gallego), los estilos de aprendizaje son hábitos fruto de la experiencia y de la formación y por tanto pueden ser modificables al estar en continuo desarrollo.

Algunos autores como Olry-Louis (1995) han señalado la influencia del entorno en los estilos de aprendizaje. El autor señala que los estudiantes en el contexto de institutos escolares no muestran los mismos estilos de aprendizaje en situaciones de aprendizaje formal o escolares, que en situaciones de juego.

En nuestro caso hemos optado por una perspectiva cambiante de los estilos, en la que las influencias tanto del entorno inmediato, como de la cultura ejercen un papel significativo en la configuración de las preferencias individuales hacia el aprendizaje.

Las influencias del entorno escolar y académico por ejemplo, la influencia de los estilos de enseñanza, pueden también condicionar los hábitos y las tendencias en el aprendizaje y en el estudio. Por otra parte, los valores, creencias y actitudes sobre el proceso educativo están de

alguna manera implícitos en los programas y en los diseños curriculares en los sistemas educativos y a su vez se reflejan en el aula, en las relaciones profesor alumno, en las expectativas de lo que el alumno debe hacer y como lo debe hacer.

1.2 Dimensiones Culturales

1.2.1. El Modelo de Hofstede

Hofstede examinó las actitudes y los valores de grupos comparables de ejecutivos trabajando en IBM –International Business Machines- que operaban en 50 países. Con casi 116.000 cuestionarios en 20 lenguas y siete niveles de ocupación laboral diferentes a lo largo de 50 países, la investigación de Hofstede se basa en los individuos y es la cultura de estos individuos la que afecta a sus percepciones, sus actitudes y comportamientos. Hofstede asume que las diferencias en las respuestas de los cuestionarios eran causadas por valores nacionales y por tanto estas diferencias en las respuestas son manifestaciones descifrables de la cultura. No hay duda de que la cultura afecta tanto el carácter como las acciones de cada individuo.

Hofstede encontró que hay agrupaciones culturales regionales y nacionales que afectan el comportamiento de sociedades y organizaciones, y que estas agrupaciones persisten a lo largo del tiempo. Se determinaron perfiles por países para cada una de las dimensiones lo cual fue considerado por el autor como reflejo de amplias dimensiones de cultura.

Como lo social y lo institucional se definen como consecuencias de la cultura nacional, el modelo de Hofstede está vinculado a la idea de que los valores podrían ser la consecuencia de lo social o lo institucional:

Los valores se adquieren en edad temprana, principalmente en la familia y en el vecindario, y más tarde en la escuela. Para cuando un niño tiene 10 años, la mayoría de sus valores básicos han sido programados en su mente... Para los valores ocupacionales, el lugar de la socialización es la escuela o universidad y el tiempo es entre la infancia y la madurez (Hofstede, 1991, pág. 182).

Hofstede afirma haber desarrollado un marco amplio conceptual en relación a los problemas fundamentales de la sociedad humana (1980, pág. 398) para que lo universalmente humano, lo impuesto globalmente y los elementos específicos de la cultura en las teorías válidas de gestión empresarial y de organización fueron reconocidas (pág. 399) y para trascender los

límites impuestos por nuestras programaciones mentales diferentes (pág. 400). Parece ser un método de evaluar diferencias.

El impacto de la obra de Hofstede puede medirse según índices de citación de su trabajo y se puede evaluar en relación a cotas de referencia de análisis de citas en economía, donde una publicación, que databa en 1980, se considera una obra superclásica si consigue 37.42 citas por año de media en un periodo de 20 años (Durden y Ellis, 1993, cit en Baskerville, 2003, pág.3). La obra *Las Consecuencias de la Cultura* muestra un promedio de 94 citas por año en los últimos dieciocho años.

Las Consecuencias de la Cultura continúa siendo un libro de influencia en áreas como la psicología, las ciencias del comportamiento, estudios de organizaciones y gestión empresarial, áreas que se relacionan con las respuestas individuales a problemas o a estímulos.

Hofstede (2001) introdujo el concepto de dimensiones culturales continuas como base para la comparación entre culturas. Las dimensiones son varias categorías en las que los rasgos salientes de una cultura se agrupan. Estas tipologías tienden a ser dicotómicas en naturaleza. Las dimensiones culturales se miden mediante el cálculo de las puntuaciones sobre cada dimensión estableciendo rangos relativos entre ellas para cada cultura.

A continuación se presentan las definiciones, los rasgos y efectos principales de las dimensiones en el campo de la educación determinados por Hofstede (1986, 2001) y otros autores y se señalan los resultados principales de estudios que han establecido efectos de las dimensiones culturales en los procesos de aprendizaje.

Individualismo versus Colectivismo

Hofstede define esta dimensión como “el grado en que las personas se integran en los grupos”. Esta dimensión no reviste connotaciones políticas; se refiere al grupo más que al individuo. Las culturas que son individualistas dan importancia a la consecución de los objetivos personales. En las sociedades colectivistas, los objetivos del grupo y su bienestar se valoran por encima de los del individuo.

El rasgo más importante de una sociedad colectivista es el apoyo mutuo que se dan sus miembros. En una clase esto significa no contradecir abiertamente a ningún compañero, seguir el consenso de la clase en lugar de la propia lógica u opinión, evitar quedar en evidencia

bien por parte del profesor como de los alumnos (perder una discusión es considerado como una pérdida de imagen) y ver la educación misma como un medio de mejorar el estatus social. Hofstede (1986) sugiere que en las sociedades colectivistas se valoran altamente los certificados y los estudiantes trabajan duro para asegurárselos.

En las sociedades colectivistas, el grupo es la unidad básica de percepción social. Hay roles, deberes y obligaciones vinculados a la pertenencia al grupo. Es importante mantener la armonía y guardar las apariencias de los miembros del grupo. La acción y la comunicación dependen de manera importante en el contexto (Hall, 1976). Mientras se comunican, prestan atención a los elementos no verbales para comprender el sentido total de lo que se está diciendo o comunicando. El ritmo de vida es lento facilitando la reflexión (Hofstede, 1997; House et al., 2004; Triandis, 1994). Para ser un miembro aceptable de esta cultura se necesita constantemente prestar atención a las experiencias y desarrollar la intuición y la reflexión (Joy y Kolb, 2009). En una cultura más individualista, el individuo es la unidad social reconocida.

Estas culturas creen en la autonomía afectiva e intelectual del individuo (Schwartz, 1999). La libertad, la búsqueda del placer individual, la iniciativa individual y el logro personal son valores aceptados. La cognición y la comunicación son independientes del contexto. La articulación verbal es esencial para comunicar, el silencio es embarazoso. Son objetivos y usan la lógica explícita, pruebas y argumentos lineales. Tienen una actitud positiva hacia probar cosas nuevas (Hofstede, 1997; House et al., 2004; Triandis, 1994). Ser un miembro de una cultura individualista puede guiar a una persona hacia la conceptualización abstracta y la experimentación activa (Joy y Kolb, 2009).

En la categorización de Entwistle estas personas serían calificadas como aprendices estratégicos. Auyeung y Sands (1996) sugieren que el concepto de identidad difiere en culturas colectivistas como en Hong Kong o Taiwán en comparación con las culturas individualistas como Australia. Los valores de Confucio estimulan *Chung Yung* o la doctrina del término medio, que implica evitar posiciones extremas. Esto desestimula un aprendizaje creativo. El conocimiento se transfiere del profesor al estudiante y ambos son vistos como un colectivo (Joy y Kolb, 2009). El entendimiento individual del estudiante no es tan importante (Auyeung y Sands, 1996). Esto implica una falta de estímulos de un aprendizaje profundo. Ingelhart y Oyserman (2004) afirman que en las sociedades colectivistas el significado está

contextualizado mientras que en las individualistas está descontextualizado¹ (cit. en Joy y Kolb, 2009).

La llave de la diferencia está en los procesos que subyacen en la manera en que se sintetiza y se procesa la información. En sociedades colectivistas, de alto contexto, la comprensión intuitiva de una situación juega una parte muy importante. El conocimiento está enmarcado en una situación, se usan multitud de fuentes, y el remodelamiento, la práctica, y la demostración son componentes muy importantes del aprendizaje (Von Queis, 2005). En los estudios examinados por Yamazaki (2005) se secunda esta proposición.

En sociedades con un alto nivel de colectivismo y en el contexto de la educación superior se tiende a enfatizar más las relaciones que el contenido, por tanto fomentar contactos y construir una red social llega a ser muy importante. Es clave la pertenencia a un grupo. Se establece en afiliaciones regionales, lingüísticas filiales, y se fomenta el establecimiento de pequeños colectivos con identidades similares (Joy y Kolb, 2009).

Distancia al poder

Según Hofstede, “la distancia de poder se refiere a la medida en que los miembros menos poderosos de las organizaciones e instituciones (como la familia) aceptan y esperan que el poder se distribuya de forma desigual”. Esto representa desigualdad (más frente a menos). Todas las sociedades son desiguales pero algunas lo son más que otras. Se trata de una dimensión que mide la manera en que una sociedad aborda las situaciones desconocidas, los acontecimientos inesperados y la tensión del cambio.

Las sociedades con una gran distancia al poder tienden a valorar las sociedades jerárquicas. No dan al individuo la libertad de hacer lo que quiera o tomar sus propias decisiones. Es importante hacer lo que es socialmente correcto y adecuado. Sin embargo, los sistemas jerárquicos de estas sociedades asignan roles para asegurar comportamientos responsables socialmente (Schwartz, 1999). Hay obligaciones recíprocas entre aquellos que ocupan posiciones altas y bajas en la jerarquía (House et al., 2004). Se requiere un cierto nivel de

¹ Para una definición de los constructos *conceptualización abstracta* y *experimentación activa*, véase la sección 1.3.2. sobre Kolb.

consideración y reflexión de los miembros para entender sus roles y comportarse adecuadamente. En tales sociedades, el sistema educativo valora la sabiduría y la autoridad del profesor. Se espera que los estudiantes le obedezcan y asimilen las lecciones ofrecidas (Hofstede, 2001).

Según Joy y Kolb, (2009), las normas sociales combinadas con el sistema educativo parecen promover la reflexión más que la experimentación activa. En las sociedades que tienen una distancia baja al poder, las relaciones sociales no se disponen jerárquicamente. Un individuo es respetado y apreciado por lo que puede ofrecer (House et al., 2004). El sistema educativo está centrado en el estudiante y se anima a este a cuestionar y a experimentar (Hofstede, 2001). Los miembros de tales sociedades puede que no duden al implicarse en experimentación activa (Joy y Kolb, 2009).

En las culturas con una alta distancia al poder, los estudiantes tratan de internalizar el conocimiento dado por el profesor memorizándolo para luego poder reproducirlo con la intención de complacer al profesor. Los que no siguen este camino, son ridiculizados o apartados y se perciben como rebeldes o causantes de problemas. Si se espera un aprendizaje autónomo (como proyectos que impliquen la aplicación creativa de principios), la percepción de los estudiantes de lo que quieren los profesores influirá el resultado. Por tanto, los enfoques al aprendizaje en sociedades con diferentes niveles de distancia al poder pueden diferir (Manikutty, 2007).

Como sugiere Hofstede (1986), los estudiantes están condicionados desde la infancia para aceptar lo que el profesor dice en vez de pensar por ellos mismos.

En el estudio de Kainzbauer y Haghirian (2005) un grupo de profesores occidentales provenientes de países con una baja distancia al poder, reportaron que los alumnos japoneses y tailandeses en comparación con los occidentales eran más pasivos, no usaban la interacción, preferían trabajar individualmente y evitaban dar conclusiones definitivas. Tendían a no ser críticos con el profesor al que tenían en alta estima y consideración.

En otro estudio sobre EA entre estudiantes de Tailandia y Singapur (ambas con un alta distancia al poder) en comparación con estudiantes austríacos y alemanes, se mostraron diferencias significativas en cuanto a la crítica a los profesores (Hansen y Keuchel, 2005).

En estudios sobre educación médica y prácticas sanitarias, las dimensiones de distancia al poder y evitación de incertidumbre fueron relevantes en la adopción de un currículo integrado basado en solución de problemas.

Evitación de Incertidumbre

Hofstede define la evitación de incertidumbre como “el nivel de tolerancia de una sociedad hacia la incertidumbre y la ambigüedad”. Indica hasta qué punto una cultura programa a sus miembros para que sientan cómodos o incómodos en situaciones desestructuradas. Situaciones desestructuradas son las nuevas, desconocidas, inesperadas, diferentes de lo habitual. La evitación de incertidumbre mide también la tensión de una sociedad frente al cambio.

Las sociedades con un alto nivel de evitación de incertidumbre recurren a la creación de leyes y normas y/o siguen rituales y religión para reducir la ambigüedad y lo impredecible. Intentan crear leyes claras, estructuradas y puras. En el campo de la ciencia, prefieren la deducción, formular principios generales primero para aplicarlos después a situaciones específicas (Hofstede, 2001). Hay una tendencia a considerar que lo que es diferente es peligroso. Romper las reglas no es tolerado (House et al., 2004). Son más resistentes al cambio. Tienen miedo al fracaso y prefieren tareas en donde los resultados son seguros, pautas claras y bajo riesgo. Los niños se protegen de experimentar situaciones desconocidas.

En educación, tanto los profesores como los estudiantes se sienten más a gusto con las situaciones de aprendizaje estructuradas, con objetivos claros y planificación horaria. Les gustan las situaciones con una respuesta correcta y que premien la precisión (Hofstede, 2001). Los métodos por los que estas sociedades tratan con la incertidumbre pueden predisponer a sus miembros a recurrir a la conceptualización abstracta y a la reflexión y a refrenarse de exponerse ellos mismos a nuevas experiencias y experimentos con el aprendizaje (Joy y Kolb, 2009). Hoppe (1990) y Yamazaki (2005) han encontrado evidencia de una relación positiva entre evitación de incertidumbre y observación reflexiva.

Según Manikutty (2007), los estudiantes pertenecientes a sociedades con un alto nivel de evitación de incertidumbre intentarán compilar la mayor información posible de información sobre un tema, se referirán a fuentes de información distintas de las ofrecidas por el profesor para confirmar la veracidad de lo que se ha dicho y preferirán el razonamiento individual. Esto puede conducir a los estilos de aprendizaje profundo y estratégico. Puede haber también una disponibilidad a salirse de un programa rígido en un deseo de profundizar en el aprendizaje. Un aprendizaje profundo al igual que un alto en grado de estructuración disminuirá la incertidumbre. Por ejemplo, los profesores pueden apoyarse en tipos de

evaluación que presentan preguntas de elección múltiple en lugar de aquellas que requieran un alto grado de evaluación subjetiva y que puedan ser objeto de controversia. De la misma manera se pueden facilitar ejercicios muy estructurados para dar una idea de aprendizaje, pero que en realidad simplemente refrenan el conocimiento.

Por otra parte, los miembros de las sociedades con baja evitación de incertidumbre se sienten más cómodos con la ambigüedad, el caos la novedad y la conveniencia. Toman cada día según llega. En la lógica científica prefieren la inducción y tomar nota de los hechos empíricos primero para alcanzar principios generales. Miran lo que es diferente como curioso. Son más tolerantes a romper reglas, menos resistentes al cambio y a la innovación, y dispuestos a tomar riesgos. Creen en la habilidad de uno mismo para influir la propia vida y la de los otros. Se animan a los niños a que tengan experiencias en situaciones nuevas. En educación, prefieren situaciones de aprendizaje abiertas en donde hay lugar para lo empírico, lo original y lo relativo, y las ideas poco convencionales. Los miembros de estas sociedades pueden encontrar más fácil aprender de experiencias concretas y de la experimentación activa (Joy y Kolb, 2009).

Masculinidad versus Femenidad

La masculinidad se define en una sociedad en la que los roles de género sociales son claramente distintos: los hombres han de ser asertivos, duros y centrados en el éxito material; a las mujeres se las supone modestas, tiernas y relacionadas con la calidad de vida. La feminidad se define en una sociedad en la que los roles de género sociales se solapan: se supone que ambos, tanto hombres como mujeres, sean modestos, tiernos y relacionados con la calidad de la vida (Hofstede, 2001, pág.279).

Según Hofstede (1986), las sociedades masculinas se caracterizan por estar orientadas a la consecución del éxito, los profesores abiertamente alaban a los buenos estudiantes, los sitúan como puntos de referencia, y premian también el óptimo rendimiento. En las culturas masculinas los alumnos tratan de hacerse visibles en clase y competir abiertamente entre ellos (si la cultura es también colectivista, la competición es entre grupos en vez de entre individuos); en las culturas más femeninas, el estudiante con resultados medios es considerado la norma, en países más masculinos como los Estados Unidos el mejor estudiante es la norma. Esto puede provocar un clima estresante y tenso en el aula.

Los factores dominantes en las sociedades masculinas en relación a los profesores son la

brillantez y la reputación académica y en los estudiantes las buenas calificaciones. En las culturas femeninas juegan un papel mayor la amabilidad y la simpatía de los profesores así como las destrezas sociales y la adaptación de los alumnos.

Según Manikutty (2007), cuanto más masculina sea una sociedad, más profundo y estratégico será el enfoque de aprendizaje.

Orientación hacia el futuro

Según Hofstede, (2001), las sociedades orientadas a largo plazo fomentan virtudes pragmáticas orientadas hacia recompensas futuras, en particular, el ahorro, la perseverancia, y la adaptación a circunstancias cambiantes.

Las sociedades orientadas a corto plazo fomentan virtudes relacionadas con el pasado y el presente como el respeto por las tradiciones, el orgullo nacional, mantener las apariencias y cumplir con las obligaciones sociales.

Esta nueva dimensión se encontró en las respuestas de muestras de estudiantes de 23 países, en 1985, al cuestionario llamado *Chinese Value Survey* (CVS), un instrumento desarrollado por Michael Harris Bond en Hong Kong, elaborado con valores que sugirieron investigadores chinos; el hecho de que esta dimensión no se encontrara en los datos de IBM se puede atribuir a que los diseñadores tenían una concepción occidental del cuestionario, al igual que las listas que otros valores usados en investigaciones internacionales en este campo. Esta orientación parece que está basada en factores que recuerdan las enseñanzas de Confucio en ambos de sus extremos. Opone aspectos a largo plazo, frente a corto plazo del pensamiento de Confucio: persistencia y economía frente a estabilidad personal y respeto por la tradición (Hofstede, 2001).

La orientación hacia el futuro implica "la medida en la que los individuos en organizaciones o sociedades se implican en comportamientos orientados al futuro tales como planificación, inversión en el futuro, y posponer la gratificación colectiva o individual" (House et al., 2004, pág. 12). Las sociedades orientadas hacia el futuro planifican. Esto requiere la habilidad cognitiva para ver "el mundo más allá de su estado físico presente". Estas sociedades son cautelosas a la hora de iniciar nuevas tareas. Quieren asegurarse de que hay vínculos fuertes y positivos entre las tareas actuales y el estado futuro deseado.

De esta manera la conceptualización abstracta es una condición necesaria para imaginar el

futuro (Trommsdorff, 1983, cit. en Joy y Kolb, 2009). La orientación futura requiere ser flexible (Tendern, 1987, cit. en Joy y Kolb, 2009), abierta a la toma de riesgos y persistente. Los líderes de estas sociedades esperan que sus miembros sean más innovadores y tolerantes al cambio (House et al., 2004). La orientación hacia el futuro fomenta así la conceptualización abstracta y la experimentación activa (Joy y Kolb, 2009).

La educación en las sociedades con una orientación a largo plazo implica acumulación de información que es necesaria para adquirir las destrezas que se necesitarán en el futuro trabajo a realizar. “En estas sociedades las relaciones son lo más importante y habrá una fuerte tendencia a establecer redes dentro del sistema educativo, que serán beneficiosas en el futuro, tanto a nivel profesional como personal. Estos factores podrían alentar aprendices superficiales más que profundos” (Manikutty, 2007, pág. 84).

Las sociedades menos orientadas hacia el futuro son capaces de implicarse más en el momento presente y disfrutar más el aquí y ahora. Puede que muestren incapacidad o poca disposición a la planificación para cumplir objetivos en el futuro; mientras planifican, el interés está en asegurar que los objetivos sean compatibles con las costumbres y tradiciones. Solo la experiencia pasada puede legitimar la innovación y la experiencia (House et al., 2004). Esta actitud hacia el futuro puede que desarrolle en sus miembros hábitos de absorber las experiencias y reflexionar sobre ellas para obtener pautas para el futuro.

En las sociedades con una orientación a corto plazo, los beneficios de un aprendizaje profundo puede que no sean aparentes o apreciados (Hofstede, 2002). Se enfatizan las prácticas y los comportamientos especificados o marcados por la tradición en esa cultura.

Según Manikutty (2007, pág. 73) “podría argumentarse que las 5 dimensiones tienen implicaciones en los distintos enfoques de aprendizaje en la medida en que los patrones culturales de la sociedad reflejan los modelos culturales del contexto de aprendizaje”.

| | Characteristics | Tips | <i>Educator Hypotheses</i> |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| High PD | Centralized companies. Strong hierarchies. Large gaps in compensation, authority and respect. | Acknowledge a leader's power. Be aware that you may need to go to the top for answers | <i>Educator as expert. Implications for competition and collaboration among learners.</i> |
| Low PD | Flatter organizations. Supervisors and employees are considered almost as equals. | Use teamwork Involve as many people as possible in decision making. | <i>Team assignments. Co-design. Peer learning.</i> |

| | | | |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| High IDV | <p>High valuation on people's time and their need for freedom.</p> <p>An enjoyment of challenges, and an expectation of rewards for hard work.</p> <p>Respect for privacy.</p> | <p>Acknowledge accomplishments.</p> <p>Don't ask for too much personal information.</p> <p>Encourage debate and expression of own ideas.</p> | <p><i>Obvious relevance of content to individual learners.</i></p> |
| Low IDV | <p>Emphasis on building skills and becoming masters of something.</p> <p>Work for intrinsic rewards.</p> <p>Harmony more important than honesty.</p> | <p>Show respect for age and wisdom.</p> <p>Suppress feelings and emotions to work in harmony.</p> <p>Respect traditions and introduce change slowly.</p> <p>Be aware that people may expect male and female roles to be distinct.</p> | <p><i>Draw on learners experience.</i></p> |
| High MAS | <p>Men are masculine and women are feminine.</p> <p>There is a well-defined distinction between men's work and women's work.</p> | <p>Advise men to avoid discussing emotions or making emotionally-based decisions or arguments.</p> | <p><i>Monitor participation of members for gender based deference.</i></p> |
| Low MAS | <p>A woman can do anything a man can do.</p> <p>Powerful and successful women are admired and respected.</p> | <p>Avoid an "old boys' club" mentality.</p> <p>Ensure job design and practices are not discriminatory to either gender.</p> <p>Treat men and women equally.</p> | <p><i>Anticipate inclusive behavior around gender.</i></p> |
| High UAI | <p>Very formal business conduct with lots of rules and policies.</p> <p>Need and expect structure.</p> <p>Sense of nervousness spurns high levels of emotion and expression.</p> <p>Differences are avoided.</p> | <p>Be clear and concise about your expectations and parameters.</p> <p>Plan and prepare, communicate often and early, provide detailed plans and focus on the tactical aspects of a job or project.</p> <p>Express your emotions through hands gestures and raised voices.</p> | <p><i>Assignment clarity.</i></p> <p><i>Formally elicit ideas.</i></p> |
| Low UAI | <p>Informal business attitude.</p> <p>More concern with long term strategy than what is happening on a daily basis.</p> <p>Accepting of change and risk.</p> | <p>Do not impose rules or structure unnecessarily.</p> <p>Minimize your emotional response by being calm and contemplating situations before speaking.</p> <p>Express curiosity when you discover differences.</p> | <p><i>Opportunity for reflection.</i></p> <p><i>Create opportunities for new ideas outside formal assignments.</i></p> |
| High LTO | <p>Family is the basis of society.</p> <p>Parents and men have more authority than young people and women.</p> <p>Strong work ethic.</p> <p>High value placed on education and training.</p> | <p>Show respect for traditions.</p> <p>Do not display extravagance or act frivolously.</p> <p>Reward perseverance, loyalty, and commitment.</p> <p>Avoid doing anything that would cause another to "lose face".</p> | <p><i>Group success.</i></p> <p><i>Private discussion of opportunities to learn.</i></p> |

| | | | |
|----------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------|
| Low LTO | Promotion of equality. | Expect to live by the same | |
| | High creativity, | standards and rules you create. | <i>Individual success.</i> |
| | individualism. | Be respectful of others. | <i>Stretch for team</i> |
| | Treat others as you would like to be treated. | Do not hesitate to introduce necessary changes. | <i>goals.</i> |
| | Self-actualization is sought. | | |

Figura 2. Dimensiones en educación. La tabla está basada en el trabajo de Hofstede. Fuente: Phillips y Vaughn (2009, págs., 50-52).

1.2.1.1. Críticas a la investigación de Hofstede

Uno de los artículos más incisivos sobre el modelo de Hofstede fue redactado por Rachel Baskerville en su artículo *Hofstede never studied culture* sobre la aplicación de dicho modelo en los estudios en el campo de la contabilidad.

El artículo de Baskerville critica el trabajo de Hofstede y señala los siguientes problemas y fallas:

1. La categorización de la cultura en dimensiones dicotómicas.
2. Un impacto menor en disciplinas como la antropología y la sociología.
3. Problemas en la replicabilidad del modelo.
4. La suposición de equiparar estados – nación con cultura.
5. Las limitaciones y dificultades de una comprensión de la cultura mediante una cuantificación representada en índices numéricos y matrices.
6. Un estudio de las sucursales de una compañía no puede ofrecer información sobre la totalidad de las culturas nacionales.

1. La categorización de la cultura en dimensiones dicotómicas

Baskerville (2003) plantea que incluso si se supusiera que una cultura nacional estuviera, de alguna manera, compuesta de dimensiones independientes, identificables separadamente (Hofstede, 1980, 1991), por qué se debería aceptar que Hofstede identificara justo las dimensiones dominantes y apoya este argumento citando a Robinson (1983): “las dimensiones de Hofstede son una miscelánea de ítems, algunos de los cuales se relacionan con los constructos pretendidos” (pág. 130).

Dorfman y Howell (1988, cit. en Baskerville, 2003) también cuestionan la composición de las

dimensiones. Apuntan, por ejemplo, que el índice de la evitación de incertidumbre está compuesta de tres ítems que reflejan aparentemente constructos dispares: “nivel de estrés percibido, extensión de tiempo que los individuos llevaban en la compañía IBM y creencias en relación a si las reglas deben romperse” (pág.130). El trabajo de Schwartz (1992) y de otros apunta a las relaciones dinámicas de los valores (pág. 47), en vez de valores que se clasifican en dimensiones ampliamente independientes.

McSweeney (2003) también indica que cuatro o cinco dimensiones no son suficientes. La respuesta de Hofstede es que dimensiones adicionales deben ser conceptual y estadísticamente independientes de las cinco dimensiones ya definidas, y deben estar validadas por correlaciones significativas con medidas externas relacionadas conceptualmente (Hofstede, 2002, pág. 1356).

En relación a la naturaleza bipolar de las dimensiones, Triandis (1994) afirma que los dos pueden coexistir y son simplemente enfatizados más o menos dependiendo de la situación. Todos nosotros poseemos tanto tendencias individualistas, como colectivistas (pág. 42).

Baskerville critica los enfoques dicotómicos de factores o dimensiones culturales. Cita el trabajo de Mary Douglas *Study of Natural Symbols* (1970) y *Cultural Bias* (1978), en donde distingue las matrices *Individualismo frente a lo Público*, las cuales están en parte en las dimensiones de Hofstede de *Colectivismo e Individualismo* y menciona las dificultades de la autora a la hora de trabajar con dos dimensiones polarizadas.

Sin embargo, este enfoque se desarrolló posteriormente con éxito con las proposiciones de Aaron Wildavsky's (1989) de las cuatro variedades de prescripciones culturales: *Jerarquía/Colectivismo; Apatía/Fatalismo, Competición/Individualismo y Equidad/ Igualdad*. Pero en esta metodología, los países, las sociedades o las culturas no adscribían índices numéricos a estas variedades de atributos, debido a la naturaleza adaptativa y dinámica del equilibrio entre tales atributos.

Se debe enfatizar en este breve resumen de la utilización de matrices en algunas investigaciones antropológicas, que los índices no se atribuían con medidas numéricas fijas. Los análisis antropológicos de la utilidad de matrices son también diferentes de los de Hofstede, porque tal etnografía tenía como un punto de partida al observador en una posición dentro de la cultura bajo observación.

En defensa de su modelo de dimensiones culturales, Hofstede (2002) indica que desde finales

de los 80, la idea de las dimensiones de culturas nacionales ha llegado a ser parte de los que Kuhn (1962) llamó *Normal Science*. Las dimensiones han llegado a ser parte de los programas de formación intercultural, de libros de texto, de las lecturas de especialistas en psicología intercultural, psicología organizacional, sociología, gestión empresarial y comunicación y otras disciplinas.

No obstante, Hofstede reconoce que debe haber otras dimensiones relacionadas con problemas igualmente fundamentales del ser humano que no se encontraron... debido a que, simplemente, no se hicieron las preguntas relevantes (1980, págs. 313-4). Schwartz (1999) encontró 7 dimensiones al nivel de la cultura que fueron, afirma, “bastante diferentes” respecto a los de Hofstede (pág. 116).

Hofstede habla de la experiencia IMEDE (escuela internacional de negocios en Lausanne) en donde dictó cursos. Aquí repartió un cuestionario sobre metas laborales y preferencias a 362 managers de 30 países diferentes. La experiencia IMEDE fue la primera validación externa de las diferencias ya identificadas en IBM. Ofreció una prueba estadística de que una parte significativa de las diferencias en las respuestas a las preguntas de IBM eran debidas a las nacionalidades de los encuestados.

Las validaciones consistieron en encuestas internacionales y datos de otros estudios incluyendo un número de muestras representativas de poblaciones enteras nacionales. Este trabajo se revisó en la edición de 2001. Más de la mitad de las más de 1500 fuentes en la lista de referencias se publicaron después de que apareciera la primera edición. La cantidad de correlaciones significativas e independientes ha aumentado hasta 400.

Hofstede critica las alegaciones de McSweeney sobre la rigidez de su modelo al mantener la noción de “un vínculo monocausal entre culturas nacionales y acciones dentro de naciones” (pág. 109). Esta rigidez indica Hofstede está en el ojo del que mira y cita lo siguiente en su defensa:

We cannot directly observe mental programs. What we can observe is only behaviour, words or deeds. When we observe behaviour, we infer from it the presence of stable mental software. This type of inference is not unique to the social sciences; it exists, for example, in physics, where the intangible concept of ‘forces’ is inferred from its manifestations in the movement of objects. Like ‘forces’ in physics, ‘mental programs’ are intangibles, and the terms we use to describe them are constructs. A construct is a product of our imagination, supposed to help our understanding. Constructs do not ‘exist’ in an absolute sense: we define them into existence (Hofstede, 1980, pág. 14).

Hofstede alerta de la cosificación de las dimensiones. Los valores como tales y las dimensiones no existen, son constructos no directamente accesibles a la observación, sino “deducibles de declaraciones verbales y otros comportamientos y útiles en predecir otros comportamientos verbales y no verbales observables y medibles” (Levitin, 1973, pág.492, cit. en Hofstede, 2006, pág. 894). Si existen, es en nuestras mentes y tienen que demostrar su utilidad, según su capacidad para explicar y predecir el comportamiento. En el momento que dejen de hacer esto, debemos estar listos para descartarlos o cambiarlos por algo mejor.

Hofstede indica que él nunca afirmó que la cultura fuera la única cosa a la que deberíamos prestar atención, ya que en muchos casos los factores económicos, políticos o institucionales ofrecen una explicación mejor de la realidad, “pero esto no siempre ocurre y entonces necesitamos el constructo de cultura. Estos constructos deben ayudarnos a comprender y manejar la compleja realidad de nuestro mundo social” (Hofstede, 2002, pág. 1359).

2. Un impacto menor en disciplinas como la antropología y la sociología

En cuanto a que el trabajo de Hofstede no ha sido citado por sociólogos por antropólogos, Baskerville aún encontró 43 artículos en el *Social Science Citation Index* en el periodo de 1981 a 1998. Además, clasificó 126 artículos como referidos a organizaciones de negocios, y éstos pueden también ser considerados como sociología de organizaciones (Hofstede, 2003).

No obstante, Hofstede reconoce que los antropólogos han mostrado poco interés en su enfoque (Baskerville encontró solo cinco citas). Hofstede cita a Chapman para explicar esta situación. Este describe cómo la antropología social y los estudios de gestión empresarial son mundos separados, usando paradigmas muy diferentes. Mientras en antropología se observa un enfoque sobre el significado, aceptando la subjetividad del que observa, en los estudios empresariales se da un enfoque sobre la comparación y la objetividad y añade que si la antropología ha ejercido poca influencia en los estudios empresariales, entonces es la antropología quien tiene la culpa (cit. en Hofstede, 2003, pág. 812).

Según Baskerville el menor impacto de la obra de Hofstede en la antropología y la sociología radica también en que los estudios en los que la nación es tratada como la unidad de análisis, tratan principalmente de las diferencias en las instituciones sociales que se corresponden con variaciones en las características nacionales. Veremos esta cuestión más detenidamente en la sección 4.

3. Problemas en la replicabilidad del modelo

Baskerville (2003) señala problemas en la replicabilidad en estudios que han seguido el modelo de las dimensiones e indica, por ejemplo, una réplica elaborada en cuatro países por Harrison, McKinnon, Panchapakesan, y Leung en donde sí se hallaron similitudes entre las dimensiones *Distancia al Poder* e *Individualismo*, pero no en *Evitación de Incertidumbre*. El resultado sobre masculinidad fue equívoco (1994, pág. 255). También menciona una revisión bastante extensa y completa de la utilización de las dimensiones culturales de Hofstede en la investigación intercultural en gestión empresarial elaborada por Harrison y McKinnon (1999). La descripción detallada de los resultados de su investigación incluía disparidades importantes entre diferentes estudios, resultados equívocos de algunos y ausencia de un efecto cultural en otros (pág. 488,). De igual forma, otros estudios han ofrecido problemas de replicabilidad (Smith, Dugan y Trompenaars 1996; Chan Chan 1998).

Hofstede se defiende alegando que los críticos raramente se preguntan las siguientes cuestiones:

1. Qué nivel de profesionalidad tienen las réplicas.
2. Si las muestras eran equivalentes.
3. Si las preguntas estaban bien formuladas para tratar con los mismos temas.
4. Si se realizaron correctamente las pruebas estadísticas.

Hofstede afirma que incluso “publicaciones en revistas respetables no siempre satisfacen estos criterios. Investigadores amateurs pueden entrar en el campo intercultural como un elefante en una cacharrería” (pág. 813).

La edición de 2001 de *Las Consecuencias de la Cultura*, describe replicas a gran escala que cubren entre 15 y 32 países sobre élites, empresarios de otras organizaciones, pilotos y consumidores. En 2001, Mouritzen y Svava replicaron el estudio a gran escala sobre funcionarios y Van Nimwegen (2001) sobre empresarios de un banco internacional. Las réplicas confirman la mayoría de las dimensiones, aunque no todas, pero réplicas diferentes confirman dimensiones diferentes.

Otra de las críticas señaladas por McSweeney (2003) es que los datos de IBM son viejos y por tanto obsoletos. La respuesta de Hofstede es que las dimensiones encontradas “se asume que están enraizadas desde hace siglos: solo los datos que permanecieron estables a lo largo de dos encuestas siguientes se mantuvieron y han sido validadas contra todo tipo de medidas

externas: réplicas recientes muestran que no hay pérdida de validez” (Hofstede, 2002, pág. 1356).

4. La suposición de igualar estados nación con culturas

Hofstede trata la nación como la unidad de análisis. Su interés se basa en cómo las características nacionales podrían ser una variable en el análisis de los comportamientos de instituciones organizativas o de negocios. Hofstede, a menudo, se refiere a las normas culturales o sociales usando el concepto de cultura y sociedad de manera intercambiable en contraste con los análisis etnográficos. Este enfoque de investigación explicativa es una distinción fundamental entre los estudios interculturales en la investigación comercial y de negocios, en comparación con la investigación intercultural en sociología y antropología (1996, pág. 30).

Esto conduce a la principal disputa en la suposición que utiliza Hofstede: igualar estados-nación con culturas. Baskerville (2003) critica esta equiparación y cita *la Enciclopedia de las culturas del mundo* (O’Leary y Levinson, 1991) en donde se identifican en Oriente Medio los archivos de relaciones humanas de 35 culturas diferentes en 14 naciones, 98 culturas diferentes en 48 países en África y 81 culturas en 32 países en la Europa occidental. En Norteamérica, hay 147 culturas nativas americanas y se detallan 9 culturas populares.

Baskerville (2003) indica que la idea de que “las culturas son distintas de naciones estado no debería ni siquiera requerir debate” (pág. 7). Sin embargo, en la recogida de datos de Hofstede, la selección fue de unidades exclusivamente determinadas por las naciones en las que IBM tenía oficinas. A cada nación se le atribuía una cultura. Como señala Wildavsky, las culturas no son países y hay generalmente más de una cultura en un país en un momento dado (1989, pág. 71 cit. en Baskerville, 2003, pág. 7).

En relación a la crítica acerca de considerar las naciones como unidades válidas para estudiar cultura, la respuesta de Hofstede fue la siguiente:

(Las naciones) son el único tipo de unidades disponibles para la comparación y son mejores que nada. Los estados nación no se pueden equiparar con culturas nacionales pero aun así ¿ofrece esto conclusiones inválidas sobre diferencias culturales basadas en datos a nivel de nación? ¿Podría ser que el 90 % de estas conclusiones aún se mantuvieran? ¿Y no son las diferencias entre naciones, precisamente lo que la

investigación en el mundo empresarial y contable les interesa usualmente? (pág. 812).

Según Hofstede (2001), la idea de que una nación tiene sus características colectivas particulares es tan antigua como la humanidad. Para apoyar esta idea, menciona al gran erudito Ibn Khaldûn (siglo XIV a. c) -considerado por algunos fundador de la sociología- cómo describe en su libro *Al Muqaddima* en profundidad las características de los pueblos nómadas y sedentarios incluyendo mentalidad, educación, su comportamiento social y político o arquitectura. Según Hofstede, reconoció el fenómeno de "programación mental".

En el siglo XVIII filósofos como Hume en Inglaterra, Montesquieu en Francia y Kant en Alemania trataron la cuestión del carácter nacional. A comienzos del siglo XX, el alemán Wilhelm Wundt, el padre de la psicología experimental y fundador de la psicología intercultural, con su serie de 10 volúmenes sobre *Völkerpsychologie* (psicología de los pueblos) sentó un análisis comparativo entre países en cuanto a su lengua, mitos, moral, religión, arte y leyes en un contexto psicológico (Wundt, 1911, pág. 20, cit. en Hofstede, 2001).

Una publicación influyente fue *Patterns of Culture* (1934/1959) de la antropóloga Ruth Benedict. Durante y después de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno norteamericano solicitó a Benedict y a sus colaboradores antropólogos que les ayudaran a entender la psique de las naciones enemigas como Alemania, Japón y Rusia (cit. en Hofstede 2001).

5. Las limitaciones de la cuantificación de la cultura

Baskerville indica que los antropólogos no dividen en sistemas de componentes o valores diferentes en un estilo cuantitativo la cultura, sino que, por el contrario, la ven como un modelo integrado de símbolos y significados. Incluso antes de que comenzara la investigación de Hofstede, Sahlins (1976, cit. en Baskerville, 2003, pág. 2) describió la antropología dejando detrás la identificación de culturas mediante series de dualismos, tales como idealismo y materialismo.

Gernon y Wallace (1995, cit. en Baskerville, pág. 5) revisaron cuestiones en la aplicación de las dimensiones culturales de Hofstede. Describieron los estudios culturales en la investigación internacional sobre contabilidad como "atrapados por un paradigma miope por su confianza en el marco sugerido por Hofstede" (pág. 85); en parte porque su investigación fue el de una organización y puede no ser aplicable en otros contextos.

Hofstede defiende su enfoque metodológico diciendo que es el usado en los estudios

interculturales basados en tests y cuestionarios y cita a Schwartz y Triandis, además de apuntar que investigadores en otros campos, como la política o estudios de mercado, utilizan su metodología. Se establecen conclusiones de tendencias centrales calculadas mediante respuestas a cuestionarios individuales siguiendo inferencia estadística (2002, pág. 1360).

El prefacio de Chapman contiene una sección titulada *Geert Hofstede y gestión empresarial* en donde se defiende el trabajo y señala que no es posible tratar con “la cultura” en el área de negocios y gestión empresarial sin ser consciente de la larga sombra arrojada por el trabajo de Hofstede (1980,1991). El trabajo de Hofstede es a menudo considerado como antropológico dentro de los estudios de negocios y de gestión empresarial.

Hofstede, añade Chapman, se enraíza en la tradición socio-psicológica americana en la que creció y se desarrolló una perspectiva de investigación orientada a las organizaciones y negocios (ibid. 812) cuya metodología se ha desarrollado dentro de un enfoque objetivo y cuantitativo a diferencia de los estudios antropológicos.

Hofstede (2002, pág. 1356) defiende la validez de su trabajo y destaca dos niveles:

1. Un micronivel, en donde se presentan un gran número de correlaciones significativas contra datos de una gran variedad de fuentes encontradas por él mismo y otros. La nueva edición de las consecuencias de la cultura resume casi 400 correlaciones significativas.
2. Un macronivel formado por los trabajos en aumento de investigadores que han usado y continúan usando el modelo de Hofstede.

6. Un estudio de las sucursales de una compañía no puede ofrecer información sobre la totalidad de las culturas nacionales

Cualquier grupo de muestras equivalentes funcionalmente de poblaciones nacionales puede suplir información sobre tales diferencias. El grupo de IBM consistió en muestras inusualmente equivalentes para un inusualmente gran número de países. Las puntuaciones obtenidas se correlacionaron altamente con todo tipo de datos, incluyendo resultados obtenidos de muestras representativas de poblaciones enteras nacionales (Hofstede, 2002, pág. 1356) e incluso en muestras pequeñas de algunos países. En este último caso, ya en 1981 Hofstede argumentó lo siguiente:

If a sample is really homogeneous with regard to the criteria under study, there is very little to gain in reliability over an absolute sample size of 50. . . . I could therefore have done my research on 40 (countries) × 50 (respondents per country) × 2 (survey rounds) – or 4000 respondents in total – and obtained almost equally reliable results (pág. 65).

Según Hofstede (2002), los componentes de la cultura nacional se relacionan principalmente con los valores, mientras que en la cultura organizacional con prácticas. “Los valores son difícilmente cambiables (cambian pero no según las intenciones particulares), mientras que las prácticas son modificables. IBM funcionaba a pesar de las considerables diferencias en valores, lo que la mantenía unida era las prácticas compartidas” (pág. 1360).

Como refutación general a los argumentos de Baskerville, Hofstede le responde e indica que “no se da cuenta de que existen diferentes paradigmas en las ciencias sociales sobre los significados de cultura que conducen a enfoques de investigación diferentes. Sus argumentos son, por tanto, ampliamente irrelevantes en la investigación sobre contabilidad intercultural” (pág. 811)

Hofstede afirma, además, que Baskerville no ha considerado la segunda edición del libro *Consecuencias de la Cultura*, que apareció en 2001. De casi las 1500 referencias que analiza, 900 son posteriores a la escritura de la primera edición. Todo esto hace que parte de la crítica sea bastante obsoleta.

1.2.1.2. Estudios sobre Rumanía según el modelo de Hofstede

El estudio de Luca (2005) y el de Hofstede (2005)

Luca llevó a cabo dos estudios sobre la cultura rumana en todo el país y utilizó en su trabajo tanto los instrumentos como el modelo de las cinco dimensiones culturales elaboradas por Hofstede. Sus investigaciones se enmarcan dentro del mundo empresarial. La autora quería saber por qué la aplicación de las prácticas tanto de gestión como de recursos humanos anglosajonas causaban resultados muy diferentes o nulos en la cultura rumana. Las diferencias culturales podían quizás dar una explicación de por qué los empleados rumanos percibían como inaplicables ciertos conceptos o puntos de vista sobre los principios organizativos.

La primera investigación hecha por Luca en 2005 siguió el “Value Survey Module” (VSM)

desarrollado por Hofstede en 1994. La investigación fue conducida bajo la organización Gallup en Rumanía. La muestra incluyó un número de personas que por su etnia, edad, ocupación, área, etc. reflejaban las respuestas de toda la población. La muestra fue de 1076 informantes: 542 hombres y 534 mujeres. El estudio volvió a llevarse a cabo en el mismo año.

Como se aprecia en la figura 3, los valores del estudio de Hofstede presentan índices superiores a los de Luca, con niveles muy altos en las dimensiones de *Distancia al Poder* y *Evitación de Incertidumbre*. Pippidi (cit. Luca, 2005) habla sobre el corte entre imagen y realidad como un mecanismo de defensa de la gente a quien le falta la habilidad para reflexionar sobre sí misma y el mundo; presentan al mundo una realidad prefabricada ya que no pueden mostrar la verdadera realidad al no realizar ninguna actividad significativa. Esto puede quizás explicar las diferencias entre las respuestas y la realidad del comportamiento en tanto a los bajos niveles de distancia al poder y los altos niveles de individualismo como comportamientos deseables.

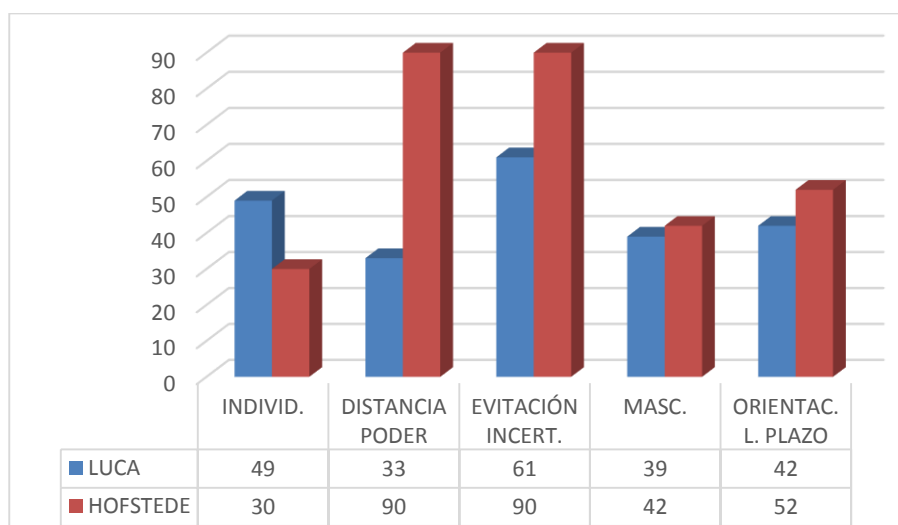


Figura 3. Valores de los índices de las dimensiones culturales según los estudios de Hofstede y Luca para Rumanía

Hofstede era también de la opinión que los informantes rumanos se posicionaron más en un nivel de “lo que sería deseable” como causa de las diferencias entre las respuestas y el comportamiento.

Orientación a Largo Plazo, las puntuaciones obtenidas presentan índices medios

(ligeramente bajos en el estudio de Luca). Según Luca, el índice 42 puede mostrar una preponderancia de las experiencias presentes y pasadas sobre las futuras y un nivel relativamente bajo de inversión y de ahorros. No obstante, esta puntuación es más alta comparada con otros países de cultura occidental, lo cual puede ser una consecuencia del nivel bajo de individualismo (Canadá, 23; Gran Bretaña, 25; Estados Unidos, 29).

1.2.2. Otros estudios

1.2.2.1. Globe -Global Leadership and Organizational Effectiveness- (House et al., 2004)

El estudio GLOBE redefine el trabajo de Hofstede y sugiere 4 dimensiones más que las de Hofstede: colectivismo institucional, orientación hacia la realización, orientación hacia la persona, asertividad. GLOBE fue un estudio que duró una década dentro de un programa de investigación longitudinal que comenzó en 1994 implicando a 170 eruditos de 62 sociedades para conceptualizar, operacionalizar, evaluar y validar dimensiones sociales y organizacionales de la cultura y explorar su relación con la eficacia del liderazgo. Como parte del estudio, los investigadores elaboraron una escala tipo Likert de siete puntos que aplicaron a una muestra de 17370 managers de 951 organizaciones en 62 sociedades sobre las prácticas sociales. El análisis factorial de estos ítems generó nueve dimensiones de cultura que se explicarán más adelante. Después de determinar las puntuaciones promedias para cada sociedad (*mean scores*), agruparon las sociedades basándose en las relativas similitudes. Los 10 grupos que surgieron son los siguientes: Anglo, Europa Latina, Europa Nórdica, Europa germánica, Europa del Este, Latinoamérica, África subsahariana, Oriente Medio, Sur de Asia y Asia Confucionista. En el estudio de la Europa del Este no se incluyó Rumanía.

El estudio introduce la distinción entre “cómo es” y “cómo debería ser” para cada dimensión.

El estudio GLOBE determina las siguientes dimensiones culturales distintas de las determinadas por Hofstede (cit. Joy y Kolb, 2009).

Colectivismo institucional

Es la medida en la que las prácticas institucionales y organizacionales en la sociedad

fomentan y premian la distribución colectiva de recursos y la acción colectiva (House et al. 2004, pág. 12). El colectivismo institucional es "parte de un síndrome cultural que está orientado hacia el futuro y a la actuación" y que trata de que se logren esas actuaciones a través de esfuerzos colectivos que no sean afectivos o dominantes. Parece surgir de un sentido de justicia, equidad, acciones colectivas y camaradería, la base de la cual es la racionalidad más que el sentimiento de parentela. Los miembros de las sociedades que tienen un nivel alto de colectivismo e institucional pueden presentar una preferencia por la conceptualización abstracta.

Orientación ejecutiva

Orientación Ejecutiva es "la medida en la que una organización o sociedad fomenta y premia a los miembros de un grupo por la mejora y excelencia de sus actuaciones" (House et al., 2004, pág.13). Sociedades con una alta orientación ejecutiva valoran la confianza en uno mismo, la independencia y el rendimiento. La orientación hacia el rendimiento en ellos puede hacerles centrarse en el futuro, tomar iniciativas y son persistentes en la consecución de metas (Fyans et al., 1983, cit. en Joy y Kolb, 2009).

Las sociedades que están menos orientadas hacia la actuación se centran más en el mantenimiento de la tradición, la familia, la filiación y los lazos sociales que en el logro individual. Valoran la función y la posición del individuo en la sociedad. En comunicación, prefieren los matices y prestan atención al contexto (House et al., 2004). Tal actitud puede favorecer la experiencia concreta y menos acción, demandando por tanto más reflexión de los miembros de estas sociedades.

Asertividad

Asertividad implica "la medida en la que los individuos en organizaciones o sociedades son asertivos, beligerantes y agresivos en las relaciones sociales" (House et al., 2004). Sociedades altamente asertivas aprecian comportamientos dominantes, duros y asertivos de todos sus miembros. Son directos comunicándose. Creen que cualquier persona puede tener éxito a través del trabajo duro, toman iniciativas y son competitivos en naturaleza (House et al., 2004). Puede que tengan una orientación hacia la acción y a hacerse el cargo (Kluckhohn y Strodtbeck, 1961). El comportamiento asertivo indica pragmatismo (Rakos, 1991) y adaptación. Las sociedades que tienen un nivel bajo de asertividad consideran a ésta

inaceptable y abogan por la modestia y la ternura. Aprecian a la gente y las relaciones que son cooperativas. Valoran la conducta serena, dueña de sí misma. En comunicación son indirectos (House et al., 2004). Tienen una orientación hacia el “ser” más que hacia la acción (Kluckhohn y Strodtbeck, 1961). En el aprendizaje, puede que estén más en consonancia con el uso de la reflexión que con la acción.

Orientación humana

Orientación humana se refiere a "la medida en la que los individuos en organizaciones o sociedades fomentan y premian a los individuos por ser justos, altruistas, amables, generosos, humanitarios y bondadosos con los demás" (House et al., 2004, pág. 13). En las sociedades orientadas hacia el ser humano, los demás (la familia, los amigos, la comunidad y los extranjeros) son muy importantes. Los miembros de la sociedad son responsables de asegurar el bienestar de los demás. Se apoyan los unos a los otros (House et al., 2004). Es probable que los miembros de estas sociedades desarrollen facultades para la intuición y la reflexión y puede que sus juicios estén basados en los sentimientos más que en la lógica (Joy y Kolb, 2009).

En sociedades menos orientadas hacia el ser humano, no se espera que sus miembros tengan cuidado de los demás. Se espera que la gente resuelva los propios problemas. Puede que haya estructuras estatales que ofrezcan seguridad económica y social (House et al., 2004). Por tanto, los miembros se pueden centrar en su desarrollo personal (Schwartz, 1992) promoviendo la consecución de los deseos e intereses personales. Podrían sentirse más libres para experimentar con sus propias vidas, ya que la afiliación ni es una necesidad ni un factor motivante, podrían ser más objetivos en sus juicios y confiar más en la razón y en la lógica (Joy y Kolb, 2009).

El estudio GLOBE tenía dos objetivos fundamentales: el primero era evaluar en qué medida la cultura, el género, la edad, el nivel de educación y el área de especialización explicaban la variación en las preferencias de estilos de aprendizaje. El segundo objetivo era examinar si había una diferencia significativa en las preferencias de estilo basándose en el grado de cada dimensión cultural.

Con respecto al primer objetivo la conclusión es que el impacto relativo de la cultura en cuanto a la preferencia por la conceptualización abstracta sobre la experiencia concreta es comparable con el del nivel de educación, mayor que el de género, pero menor que el del área de especialización (Joy y Kolb, 2009).

En cuanto a la preferencia por la experimentación activa sobre la observación reflexiva, las variables que tuvieron un efecto significativo fueron la edad (2%) y el área de especialización (2%). La cultura tuvo una significación marginal, aun menor que los dos anteriormente citados (Joy y Kolb, 2009).

GLOBE presenta 18 puntuaciones por cada país ya que cada dimensión se duplica en “como si” y como “debería ser”.

Hofstede (2006) critica el proyecto *GLOBE* argumentando que 9 dimensiones son demasiadas y hacen que sea un modelo poco útil pues ha “sobrepasado los límites de nuestra capacidad para procesar información. Se necesita una manera de reducir los datos” (pág. 895).

De manera notoria, ninguna de las correlaciones entre los factores de *GLOBE* y las dimensiones de Hofstede vincularon estas con las dimensiones de *GLOBE* que se suponía habían derivado de ellas. Según Hofstede esto sugiere que muchos de los ítems de *GLOBE* pueden conllevar significados ocultos no intencionados o entendidos por los diseñadores.

Según Manikutty, las dimensiones de *GLOBE* no añaden mucho más valor a las ya determinadas por Hofstede, cuyo modelo ofrece una propuesta más manejable y simple.

Divide la dimensión *Masculinidad/Feminidad* en Asertividad e igualdad de género.

Hofstede (2006) señala que hubo indicaciones de una relación entre la dimensión *Masculinidad/Feminidad* y la de igualdad de género en *GLOBE*. Otros estudios han mostrado que la equidad en los géneros depende principalmente del individualismo y de la riqueza nacional (Hofstede, 2001, 305). *Masculinidad/Feminidad* no trata de equidad entre los géneros como tal, sino de la diferenciación de los roles emocionales entre hombres y mujeres. Trata de si los chicos, no las chicas, deben luchar, y de si las chicas y no los chicos, deben llorar. Trata de un elemento de compensación entre el interés por la familia o por el trabajo. Trata de la admiración por lo fuerte frente a apoyo al débil.

Según Hofstede (2006) la falta de correlación de *GLOBE* con la dimensión *Masculinidad/Feminidad* es llamativa porque otras bases de datos internacionales raramente fallan en vincularse con esta dimensión como él demostró en su edición de las *Consecuencias de la cultura* de 2001.

1.2.2.2. Las bases de las diferencias culturales (Trompenaars, Hampden-Turner, y Brealey, 2003)

Trompenaars, Hampden-Turner y Brealey (2003) definen la cultura como la manera en la que un grupo de gente resuelve problemas y reconcilia dilemas. Cada cultura se distingue de las otras por las soluciones específicas que escoge para ciertos problemas que se revelan como dilemas.

Es conveniente mirar a estos problemas bajo tres encabezamientos:

- Las relaciones con los demás.
- Actitudes frente al tiempo.
- Actitudes frente al entorno.

Las relaciones con los demás

Hay cinco orientaciones (Parson, 1951, cit. en Trompenaars 2003, pág. 8) que cubren las maneras en las que los seres humanos se relacionan entre sí.

1. *Universalismo frente a Particularismo*. El enfoque universalista afirma: lo que es bueno y correcto puede ser definido y aplicarse siempre. En las culturas particularistas se da mucha más atención a las obligaciones de las relaciones y a las circunstancias particulares. Por ejemplo, en lugar de asumir que la única manera buena siempre debe seguirse, el razonamiento particularista es que la amistad tiene obligaciones especiales y puede ir primero. Se da menos atención a los códigos sociales.
2. *Individualismo frente a Comunitarianismo*. ¿Se considera la gente en un primer momento como individuos o como parte de un grupo? ¿Es más importante centrarse en los individuos para que puedan contribuir a la comunidad como deseen, o es más importante considerar la comunidad primero, ya que es compartida y formada por muchos individuos? Este dilema equivale a las dimensiones de *Individualismo/Colectivismo* de Hofstede.
3. *Neutro frente a Emocional*. ¿Debería la naturaleza de nuestras interacciones ser objetiva y distante, o es aceptable expresar la emoción? En Norteamérica y en el noroeste de Europa, las relaciones de negocios son típicamente instrumentales y se basan en conseguir objetivos. El cerebro chequea las emociones porque se cree que pueden confundir las ideas. La suposición es que deberíamos parecernos a nuestras

máquinas para manejar las emociones más eficientemente. Pero en el sur y en otras muchas culturas, los negocios son asuntos humanos, y una amplia gama de emociones se considera apropiada. Reír a carcajadas, pegar un puñetazo en la mesa, o abandonar una sala de juntas enfadado durante una negociación, todo ello es parte del trato en los negocios.

4. *Específico frente a Difuso.* Esta orientación tiene que ver con cómo de separada mantenemos la vida privada frente a la laboral. Por otra parte también se refiere a la manera en la que se establecen las responsabilidades, si se atribuyen de una manera difusa o si se asignan específicamente.
5. *Logro, valor personal frente a Adscripción.* El logro significa que eres valorado sobre lo que has conseguido recientemente y sobre lo que está en tu historial. Adscripción significa que el estatus te ha sido atribuido por nacimiento, género, edad o parentesco, también por tus conexiones y tu educación.

Actitudes frente al tiempo

La manera en la que las sociedades miran al tiempo también difiere. En algunas sociedades lo que alguien ha logrado en el pasado no es importante. Es más importante saber qué plan ha desarrollado para el futuro. En otras sociedades, se puede impresionar con logros pasados más que con los actuales. Estas son diferencias culturales que influyen en gran medida las actividades corporativas.

En ciertas culturas como la americana, la sueca o la holandesa, el tiempo es percibido como una línea recta, una secuencia de eventos dispares. Otras culturas consideran el tiempo más estando en movimiento en un círculo, el pasado y el presente juntos con posibilidades futuras. Esto causa diferencias considerables en cuanto a planificación, estrategias, inversiones y visiones sobre cómo desarrollar tu talento.

Actitudes frente al entorno

Algunas culturas consideran que los orígenes del vicio y de la virtud residen dentro de la persona y forman el centro fundamental que afecta a sus vidas. Otras culturas ven el mundo más poderoso que los individuos. Ven la naturaleza como algo para ser temido o emulado.

La cultura es un sistema compartido de significados. Dicta lo que debemos prestar atención,

cómo actuar y lo que valoramos. La cultura organiza estos valores en lo que Hofstede llama "programas mentales". El comportamiento de la gente dentro de las organizaciones es una puesta en práctica de tales programas.

1.2.2.3. La teoría de los valores culturales de Schwartz

Treinta y cinco mil personas agrupadas en 122 muestras correspondientes a 49 países, entre 1988 y 1993, contestaron de forma anónima el cuestionario de valores (el SVS; Schwartz, 1992) en sus lenguas nacionales. Evaluaron la importancia de 56 valores «como principios-guía en MI vida». Cada uno de los valores estaba seguido en paréntesis de una pequeña frase explicativa (ej., «igualdad», igualdad de oportunidades para todos). Las respuestas podían variar desde 7 (de máxima importancia), a 3 (importante), hasta 0 (no importante) e incluso -1 (opuesto a mis valores). Un análisis multidimensional de cada uno de los 56 valores dentro de cada uno de los países estableció la equivalencia conceptual de 45 de los 56 valores (Schwartz, 1992, 1994^a). Estos 45 valores fueron los que entraron en los análisis SSA para la obtención de las dimensiones culturales.

La teoría considera que las dimensiones culturales de los valores reflejan los temas básicos o los problemas que las sociedades deben afrontar para regular la actividad humana. Según Schwartz, tomándolo de Kluckhön (1951), estos problemas básicos son los siguientes: garantizar un comportamiento responsable entre los ciudadanos que ayude a preservar las sociedades, la naturaleza de las relaciones entre el individuo y el grupo, y mantener la relación de la especie humana con la naturaleza y el mundo social.

Para analizar la solución de estos tres problemas sociales básicos distingue siete tipos de valores culturales que se estructuran en torno a tres dimensiones bipolares.

Conservación versus Autonomía

Esta dimensión sirve para distinguir las soluciones culturales que se han dado a la relación conflictiva entre individuo y grupo. El polo de Conservación agrupa las culturas en que la persona es vista como una entidad que está incluida en la colectividad, mientras que el polo de Autonomía caracteriza a las culturas en las que la persona es percibida como un ente autónomo que encuentra significado en su propia diferencia. Según la teoría, las culturas que puntúan alto en Conservación otorgan importancia al mantenimiento del *status quo*, y

restringen las acciones que puedan interferir en la solidaridad grupal o en el orden tradicional. Valores como orden social, respeto por la tradición, seguridad familiar o sabiduría son ejemplos de algunos valores que configuran esta dimensión. Las culturas que puntúan alto en Autonomía otorgan énfasis cultural a las ideas y el pensamiento de los individuos; valores como ser curioso, abierto de miras o creativo tienen en común compartir estos aspectos. La Autonomía Afectiva representa el énfasis cultural para que los individuos persigan las experiencias afectivas positivas; valores como placer, vida variada y vida excitante, comparten estas experiencias afectivas (Ros, 2001, pág. 12).

Esta dimensión es equivalente a la dimensión de Hofstede *Individualismo-Colectivismo*.

Jerarquía versus Igualitarismo

Esta dimensión refleja las formas en que las culturas socializan a los individuos para que consideren el bienestar de los demás y manejen las interdependencias sociales. Las sociedades potencian que las personas atiendan a las diferencias de poder, los sistemas jerárquicos de roles para asegurar el comportamiento de responsabilidad social. Así, las culturas altas en Jerarquía consideran legítima la distribución desigual de poder, roles y recursos; valores como poder social, autoridad, humildad y riqueza forman este valor tipo. Como contraste, las culturas altas en Igualitarismo dan una solución alternativa que consiste en considerar a los miembros de la sociedad como seres iguales que comparten intereses como seres humanos (Ros, 2001, pág. 12).

Esta dimensión es equivalente a la dimensión de Hofstede *Distancia al Poder*.

Competencia versus Armonía

Esta dimensión refleja las soluciones culturales al problema de las relaciones del ser humano con la naturaleza. Estas soluciones van desde dominar y cambiar el mundo de forma activa a aceptar el mundo como es, tratando de encajar en él. El tipo de valor de Competencia resume el énfasis cultural por salir adelante a través de la autoafirmación; por eso, valores como ambicioso, tener éxito, ser competente o asumir riesgos forman parte de esta dimensión (Ros, 2001, pág. 12).

El polo de la Armonía resume el énfasis cultural por el encaje armónico de las personas con el ambiente. Los valores de unidad con la naturaleza, proteger el medio ambiente y un mundo

de belleza comparten esta motivación armónica (Ros, 2001, pág. 1).

1.3. Los estilos de aprendizaje

Los objetivos de esta sección son los siguientes:

1. Describir los principales modelos e instrumentos de EA, especificando sus rasgos y dimensiones principales.
2. Exponer los modelos de EA basados en la *teoría de aprendizaje por la experiencia*, por constituir el fundamento teórico y la base de uno de los instrumentos utilizados en esta investigación (CHAEA).
3. Exponer y agrupar las investigaciones recientes en estilos de aprendizaje en función de los campos y áreas de estudio, describiendo los principales resultados.
4. Exponer y agrupar las investigaciones recientes en estilos de aprendizaje en función de las variables estudiadas, contrastando el impacto de las mismas en función de los distintos resultados.

1.3.1. Modelos de estilos de aprendizaje

Aunque la bibliografía existente en este campo de estudio es muy amplia y no se logra un verdadero consenso entre los investigadores, la generalidad de ellos coincide en que los marcos teóricos sobre estilos de aprendizaje se agrupan en dos grandes categorías: los que enfatizan en su proximidad a los estilos cognitivos del sujeto y los fundamentan en aspectos psicológicos, y los que los conciben cercanos al proceso de aprendizaje y sustentan sus teorías en aspectos pedagógicos (Aguilera y Ortiz, 2009).

Entwistle (1992) distingue dos perspectivas:

1. Estudios desarrollados principalmente en los Estados Unidos, derivada de la psicología cognitiva con planteamientos cuantitativos y experimentalistas.
2. Estudios en contextos naturales para identificar conceptos y categorías que se derivan de las actividades del estudio diario de los estudiantes, más desarrollada en Europa (cit. en Aguilera y Ortiz, 2009).

De acuerdo con la perspectiva cuantitativa se distinguen dos líneas fundamentales de acción:

1. Línea conductista en la que se recogen los antecedentes de esta teoría psicológica para la caracterización del aprendizaje y sus implicaciones con la utilización del término hábitos de estudio.
2. Línea cognitiva que se caracteriza por realizar un análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, lo que permitió establecer nuevas hipótesis acerca de los procesos cognitivos y estructuras intervinientes, tanto en la solución de problemas como la comprensión del lenguaje (Aguilera y Ortiz, 2009).

Dentro de estas dos líneas cuantitativas se elaboraron cuestionarios para constatar los procesos utilizados en la actividad de estudios, permitiendo ofrecer consejos y el entrenamiento más apropiados, tanto en hábitos como en estrategias, fundamentalmente para el procesamiento de la información. (Aguilera y Ortiz, 2009).

Chevrier et al. (2000, págs. 28-38) categorizan los estilos de aprendizaje en seis bloques teniendo en cuenta su contexto de aplicación.

1. Ámbito pedagógico y en contextos de aprendizaje

Se incluyen en esta categoría:

- El *Student Learning Styles Scale (SLSS)* de Grasha y Riechman (1975), que establece tres dimensiones bipolares: colaborador/competidor, independiente/dependiente y participativo/evasivo.
- En 1985 Gauthier y Poulin adaptaron el *SLSS* elaborando el *TESAG (Test de Evaluación de Estilos de Aprendizaje en Grupo)*.
- El *Learning Styles Inventory (LSI)* (Renzulli y Smith, 1978), que tipifica las preferencias de los alumnos en nueve metodologías de enseñanza: la enseñanza programada, la exposición magistral, los proyectos, la simulación, la discusión, los juegos, la recitación, el trabajo en pareja y el estudio individual.

2. EA en función de las modalidades de codificación y de representación

Se incluyen en esta categoría los modelos que determinan las preferencias en cuanto a las modalidades perceptivas (visual, auditiva y kinestésica) y a las modalidades de representación (verbal y gráfica).

- *El Edmon Style Identification Exercise (ELSIE)* desarrollado por Reiner (1976). El autor diseñó el ejercicio de identificación de estilo que consistía en 50 palabras frente a las cuales se pedía al individuo describir su reacción frente a las palabras siguiendo una elección forzada entre cuatro alternativas: visualización, escrito, sonido y actividades (sentimiento). Estas cuatro alternativas describen los cuatro tipos de métodos de aprendizaje en los cuales las palabras se agrupan. El objetivo de este ejercicio era ofrecer ayuda práctica a los profesores interesados en dar una tutoría más efectiva a sus estudiantes. El principio pedagógico básico era que el contacto inicial del alumno con el material nuevo debería realizarse a través de su estilo de aprendizaje más eficiente (Reinert, 1976, pág. 160).
- El *Verbalizer Visualizer Questionnaire* (Richardson, 1977) que determina las dimensiones visual y verbal. Este instrumento será el origen de varias investigaciones sobre estos dos estilos (Kirby, Moore y Schofield, 1988).
- Barbe y Swassing (1979) desarrollan un instrumento en función de las dimensiones auditivas, visuales y kinestésicas.
- En Canadá Lafontaine y Lessoil elaboraron los conceptos de visual y auditivo que dio lugar al desarrollo del instrumento *Questionnaire de Determination du Profil Neurosensorial* (Robert, 1985).
- El *Cognitive Style Analysis (CSA)* creado por Riding y Rayner (1998) establece cuatro estilos en dos dimensiones bipolares: verbal/imaginaria, global/analítica.
- El pedagogo francés La Garanderie (1980) elabora perfiles pedagógicos en función de las evocaciones visuales o auditivas de los alumnos estableciendo tres aspectos: lo concreto a través de las palabras, las operaciones complejas y las operaciones elaboradas.

3. EA en función de las modalidades de tratamiento de la información

La información puede tratarse de manera superficial centrándose en la apariencia de las palabras, su localización, su sonoridad, o bien puede tratarse en profundidad mediante un tratamiento centrado en la significación de las palabras.

- Hunt (1971) estudia el grado de organización de la información en la memoria y establece alumnos dependientes e independientes. El estilo de aprendizaje se determina gracias al *Méthode de parachèvement de paragraphes* (Hunt y Desrosiers-Sabbath, 1987).
- Pask (1976) distingue entre alumnos que prefieren estrategias holísticas o globales asociadas a la comprensión y alumnos que prefieren una estrategia serial asociada con los procesos, los procedimientos o una secuencia a seguir. Aquellos alumnos que siguen ambas estrategias el autor los denomina versátiles.
- Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977) elaboran el *Inventory of Learning Processes* que determina cuatro procesos de aprendizaje en el contexto del estudio: organizar la información, retener la información, elaborar el contenido del aprendizaje y utilizar los métodos de estudio reconocidos. El inventario de procesos de aprendizaje está compuesto de 62 ítems en un formato de verdadero falso. El inventario fue diseñado para medir "los procesos conceptuales y de comportamiento con los que los estudiantes se implican cuando intentan aprender nuevos materiales" (Ribich y Schmeck, 1979, pág. 515).
- Entwistle (1981) propone un modelo con cuatro estilos en función de la orientación de un alumno en el estudio de un texto (*Approaches to Study Inventory*): hacia la significación personal de la información, hacia la reproducción de la información, hacia el cumplimiento o el éxito de la tarea.
- Sternberg desarrolló el instrumento *Thinking Style Questionnaire* (1997), dirigido a medir los estilos de pensamiento de los individuos pero que puede utilizarse en una situación de aprendizaje. Es un instrumento complejo que comporta 13 niveles correspondientes cada uno a un estilo, reagrupados en cuatro componentes: las funciones (estilo ejecutivo, legislativo, judicial); las formas (estilo monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico); los niveles (estilo interno, externo); las tendencias (estilo conservador, progresista).

4. EA elaborados sobre un modelo de aprendizaje por la experiencia

- Kolb (1974) establece un modelo de aprendizaje por la experiencia en cuatro etapas (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) y sugiere cuatro modos de adaptación (concreto, reflexivo, abstracto y activo), que combinados dos a dos forman cuatro estilos: divergente (concreto-reflexivo); asimilador (reflexivo-abstracto); convergente (abstracto-activo) y acomodador (concreto-activo). Para medir estos estilos, el autor (1976, 1985) creó el *Learning Style Inventory (LSI)*. Su modelo ha inspirado a otros autores como Gregorc (1979), McCarthy (1981, 1987, 1997) y Honey y Mumford (1986, 1992).
- Gregorc (1979, 1982) establece dos dimensiones que considera complementarias: concreta-abstracta y secuencial-aleatoria. Desarrolló un cuestionario, el *Gregorc Learning Style Delineator*, y evalúa cuatro estilos sobre estas dos dimensiones:
 - a) El estilo concreto-secuencial se caracteriza por lo práctico, ordenado, y tono de información de las experiencias concretas y prácticas.
 - b) El estilo concreto-aleatorio se caracteriza por una preferencia por un entorno rico de estímulos, libre de restricciones y por una necesidad de experimentar los conceptos y las ideas a través del método de ensayo y error.
 - c) El estilo abstracto-secuencial se caracteriza por una preferencia por actividades estimulantes mentalmente, ricas en contenido y organizadas según un plan.
 - d) El estilo abstracto-aleatorio se caracteriza por la preferencia por un ambiente de aprendizaje no estructurado que deja lugar a la libertad de expresión y una tendencia a interpretar los comportamientos humanos.
- McCarty (1981, 1987, 1997) en su modelo *4MAT System* se inspira en el modelo de aprendizaje de Kolb (1974). Propone cuatro estilos de aprendizaje fruto de la combinación de dos dimensiones bipolares: concreto/personal, abstracto/cultural, acción/ensayo, reflexión/conocimiento. Estas dimensiones dan lugar a cuatro estilos similares a los establecidos por Kolb y que ella llama innovador, analítico, de sentido

común y dinámico.

- Honey y Mumford (1982, 1992) desarrollaron el *Learning Styles Questionnaire (LSQ)*, instrumento que mide cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), que corresponden a cada una de las etapas del proceso de aprendizaje por la experiencia, pero sin considerar las impresiones bipolares.

Hablaremos con mayor profundidad del modelo de Kolb en la sección 5, pues constituye la base del *LSQ*, instrumento que fue adaptado en España por Alonso y Gallego (*CHAEA*) y que ha sido utilizado en este proyecto.

5. EA desarrollado sobre una teoría de la personalidad

El marco de referencia de estas tipologías es la teoría de Jung.

- El instrumento desarrollado por Myers y Briggs en 1962 es el *Myers-Briggs Type Indicator*. Mide dimensiones de la personalidad: extraversión-introversión, sensación-intuición, razón-emoción y juicios-percepción. La combinación de estas cuatro dimensiones determinan 16 tipos de personalidad. Una versión francesa de este instrumento fue elaborado por Casas (1990).
- Silver y Hanson (1980) definieron, a partir de las dimensiones bipolares de Jung sensación-intuición y emoción-razón, los siguientes estilos:
 - a) El estilo sensación-emoción se caracteriza por la preferencia de actividades como el trabajo en equipo, reuniones de clase, tutorías por parejas y los juegos de equipo.
 - b) El estilo sensación-razón se caracteriza por una preferencia por las actividades programadas, por la repetición y la memorización.
 - c) El estilo intuición/emoción se caracteriza por una preferencia por las actividades que supongan indagar para elaborar conceptos y resolver problemas.
 - d) El estilo intuición-razón se caracteriza por la preferencia por actividades no directivas que exigen creatividad.

La medición de estos estilos se llevaba a cabo mediante el instrumento elaborado por los

citados autores del *Learning Style Inventory (LSI)*.

Gallego y Alonso (2008) indican que los diferentes trabajos acerca de la relación entre rasgos de personalidad y estilo no superan la media de 0.33, es decir: una correlación no significativa. Sin embargo, indican que las fuentes fisiológicas de la personalidad parece que pueden actuar en los controles cognitivos del individuos de manera que se aumente o disminuya el efecto del aprendizaje.

6. Modos de pensamiento de los hemisferios

El trabajo sobre el dominio del cerebro tiende a decir que hay dos estilos: el hemisferio derecho (intuitivo, espontáneo, cualitativo) y el izquierdo (factual, analítico y cuantitativo). El dominio del hemisferio derecho se asocia a la combinación de *activo y pragmático*. El del izquierdo a la de *reflexivo y teórico*. Curiosamente el cerebro ha sido dividido en 4 procesos de pensamiento (hemisferio superior derecho/izquierdo, hemisferio inferior derecho/izquierdo).

HEMISFERIO DERECHO, HOLÍSTICO

El hemisferio holístico, normalmente el derecho, procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes y sentimientos. Es intuitivo, global (del todo a la parte), concreto, fantástico, no verbal, atemporal, literal, cualitativo.

HEMISFERIO IZQUIERDO, LÓGICO

El hemisferio lógico, normalmente el izquierdo, procesa la información de manera secuencial y lineal. El hemisferio lógico forma la imagen del todo a partir de las partes y es el que se ocupa de analizar los detalles. El hemisferio lógico piensa en palabras y en números. Es cuantitativo, verbal y realista

Aunque no siempre el hemisferio lógico se corresponde con el hemisferio izquierdo ni el holístico con el derecho en un principio se pensó que así era, por lo que con frecuencia se habla de alumnos hemisferio izquierdo (o alumnos analíticos) y alumnos hemisferio derecho (o alumnos relajados o globales).

Naturalmente, para poder aprender bien necesitamos usar los dos hemisferios, pero la mayoría de nosotros tendemos a usar uno más que el otro, preferimos pensar de una manera

o de otra. El que tendamos a usar más una manera de pensar que otro determina nuestras habilidades cognitivas ya que cada manera de pensar está asociada con distintas habilidades.

No hay lugar para tratar aquí en mayor profundidad el uso de los hemisferios pero Hartnett (1981) afirma que:

La investigación sobre el cerebro ofrece evidencias de que el hemisferio izquierdo está especializado en el proceso de la información lineal, analítica y lógica y que el hemisferio derecho está especializado para el procesamiento de la información holística, sintética e imagista. Esta evidencia parece correlacionar la investigación sobre los modelos duales de estilos cognitivos tales como independencia-dependencia de campo, racional-analítico, serialista-holístico y secuencial sucesivo-paralelo simultáneo (pág. 79).

7. Modelos mixtos

Ciertos modelos de estilos de aprendizaje se han elaborado teniendo en cuenta varias dimensiones y considerando más de un marco de referencia.

- Nunney y Hill (1972, 1978) desarrollaron un instrumento llamado *Cognitive Style Inventory*, que pretendía identificar las diferencias individuales de los alumnos en función de tres factores que intervienen a la hora de dar sentido a la información:
 - a) Las orientaciones simbólicas (por ejemplo preferir escuchar o leer, preferencias por uno u otro de los cinco sentidos, maneras de comportarse con los demás).
 - b) Los determinantes culturales que acompañan los significados de los símbolos (preferir la referencia de la autoridad o a la experiencia propia).
 - c) Las maneras de procesar información (por ejemplo poner atención a las semejanzas o las diferencias).
- Dunn y Dunn (1978) y Dunn y Price (1979) adoptan con su instrumento el *Learning Style Inventory* una perspectiva similar al anterior y establecen 20 variables que forman cinco categorías:
 - a) Las variables ambientales (sonido, luz, temperatura y diseño).
 - b) Las variables afectivas (motivación, persistencia, responsabilidad y

estructuras).

- c) Las variables sociológicas (aprender mejor individualmente, en grupos, en equipo, con un adulto o de forma variada).
 - d) Las variables fisiológicas (modalidades perceptivas, fluctuación del nivel de la energía según el momento del día, necesidad de alimentarse y de movilidad durante el aprendizaje).
 - e) Las variables psicológicas (tratamiento global frente analítico, dominancia de uno u otro hemisferio cerebral, y funcionamiento reflexivo frente a impulsivo).
- Keefe (1987, 1988) y Keefe y Monk (1986, 1988) elaboraron el cuestionario *Learning Style Profile*. Mide 23 variables reagrupadas en tres factores:
- a) Las habilidades cognitivas (analítica, espacial, de discriminación, de categorización, de tratamiento secuencial, de memorización).
 - b) Las variables perceptivas (visual, auditiva y emotiva).
 - c) Las preferencias por el estudio y la perseverancia, preferencia verbal-espacial, preferencias por trabajar por la mañana o por la tarde etc., nivel de luz temperatura, sonido etc.

Hay modelos que combinan diversas dimensiones. Para Alonso, Gallego y Honey (1994) los estilos de aprendizaje tienen tres dimensiones: cognitiva, afectiva y fisiológica. Riding y Rayner (2002) utilizaron cuatro dimensiones en su modelo: el desarrollo de habilidades cognitivas, la orientación desde la perspectiva del estudio, el proceso de aprendizaje y las preferencias en los métodos de enseñanza. Las concepciones actuales de estilos de aprendizaje son numerosas y en ocasiones opuestas. La diversidad de dimensiones y modelos hace difícil una delimitación precisa de su campo de estudio. Para Martínez Geijo:

No está claro ni cual ni qué relación debe existir entre las dimensiones ni cuántas deben constituir un estilo de aprendizaje [...] Nadie acepta unas dimensiones comunes, como tampoco se pone de acuerdo en sus interrelaciones a partir de perspectivas e intereses diversos (Martínez Geijo, 2004, pág. 333).

Esta diversidad en los modelos teóricos para clasificar los estilos llevó a Curry (1983) a reagruparlos en tipos principales o estratos que se asemejan a las capas de una cebolla. El corazón de la cebolla representaría los estilos cognitivos, la capa siguiente los estilos de

procesamiento de la información, las siguientes los estilos de interacción social y la última en las preferencias en la instrucción (Aguilera y Ortiz, 2009).

El modelo de Curry, según Aguilera y Ortiz (2009), aunque supuso un intento de integración entre elementos externos e internos que explicasen cómo se conforman los estilos de aprendizaje, no supera la fragmentación ni la parcialidad entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional al considerar que el corazón de la cebolla representa solo los estilos cognitivos y que las influencias educativas resultarían efectivas en las capas exteriores y nulas en la medida en que se acerquen a dicho corazón.

Otros modelos parten de la neuropsicología en la década de los 60, en particular la neurolingüística. Cazau (2005) propone tres modelos incluyendo el modelo de Dunn y Dunn antes citado:

- El modelo de Sperry-McLean (1960) analiza la especialización del cerebro, estableciendo el hemisferio izquierdo como lógico, procesador de la información de manera secuencial lineal y favorecedor del aprendizaje convergente. Mientras tanto, al hemisferio derecho lo consideran holístico, ya que procesa la información a partir del todo para entender sus distintas partes y facilita el aprendizaje divergente.
- El modelo de Hermann (1981, 1996) propone cuatro cuadrantes cerebrales a partir del modelo anterior y concede importancia a las zonas límbica y cortical. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de crear, de pensar, de aprender, de operar y en suma de vivir.
- El modelo de Dunn y Dunn (1978, 1982) conocido como modelo de Programación Neurolingüística (visual, auditivo y kinestésico) considera las vías de ingreso de la información y el sistema de representación como fundamentales en las preferencias de quien aprende o enseña.

Esta compilación de modelos realizada no incluye todos los modelos existentes. El número de modelos y de instrumentos no ha dejado de crecer. Ya en una publicación de 1990, Curry mencionó la existencia de, al menos, un centenar de instrumentos utilizados por los investigadores y educadores para medir los estilos de aprendizaje. La noción de estilos de aprendizaje, debido precisamente a esta diversidad de modelos y definiciones ha sido a menudo criticada, aunque bien es cierto que hoy por hoy es un concepto bien anclado en la educación y en los educadores como un concepto práctico para explicar las diferencias

individuales y a tener en cuenta.

Alonso (1992) hace una lista de diversos instrumentos utilizados para identificar los EA. García Cué (2006) complementa la lista de Alonso e identifica 72 instrumentos diferentes. Algunos instrumentos tienen su propia página web y se puede acceder a ellos bien de forma gratuita o pagando. Los instrumentos fueron elaborados por sus autores para distintas investigaciones en los campos educativos, empresariales, psicológicos y pedagógicos (García Cué et al.).

En un estudio realizado por Garcia Cué, Santizo y Alonso (2009), se muestran también *diversos instrumentos para medir los estilos de aprendizaje desde 1963 hasta 2007, elaborando una lista de 38 diferentes instrumentos donde se incluye en nombre del cuestionario/instrumento, página web si existe, autores y una breve descripción.*

Algunos investigadores como Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone en el año 2004 consideraron que hay trece instrumentos que son los más utilizados en inglés: Allinson y Hayer; Apter y Dunny Dunn; Entwistle y Gregors; Hermann; Honey y Mumford; Jackson; Kolb y Myers-Briggsd; Riding; Stenberg y Vermunt (Coffield et al., cit en Gutierrez Tapias et al. (2011). En español, el instrumento más utilizado es el CHAEA.

1.3.2. EA y aprendizaje por la experiencia: modelos e instrumentos

Esta investigación utilizó el *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA*, cuyo marco teórico sigue el modelo de aprendizaje por la experiencia. Por este motivo, se le dedica una sección aparte, presentando los instrumentos fundamentales de medición de estilos, especialmente aquellos que ejercieron una influencia mayor en la elaboración y en el diseño del instrumento

Kolb

El aprendizaje es un proceso y no se concibe como un resultado. Para mejorar el aprendizaje en la educación superior, el enfoque principal debería estar en implicar a los alumnos en un proceso que aumente su aprendizaje (un proceso que incluya *feedback* sobre la efectividad de sus esfuerzos al aprender: “La educación debe concebirse como una reconstrucción continua de la experiencia... el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa.” (Dewey 1897 pág.79).

El modelo de Kolb es uno de los modelos más influyentes en el campo de los EA. Más de 2400 estudios (Kolb y Kolb 2007 a y b) han sido influidos por su teoría de aprendizaje por experiencia *Experiential Learning Theory (ELT)*.

La teoría ha sido descrita en detalle en *Experiential Learning Experience: Experience as the Source of Learning and Development* (Kolb 1984) y revisada y puesta al día en 2007 (*Experienced Based Learning Systems, 2007*). Basado en esta teoría se desarrolla su cuestionario de EA. Su teoría parte del trabajo fundacional de Kurt Lewin, John Dewey, Piaget, Carl Rogers, y otros.

Para Kolb el aprendizaje posee los siguientes rasgos (2008):

- El aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos de adaptación al mundo dialécticamente opuestos. El conflicto, las diferencias y los desacuerdos son los que conducen el proceso de aprendizaje. En el proceso de aprender, uno se mueve entre modos de reflexión y acción sentimientos y razonamientos.

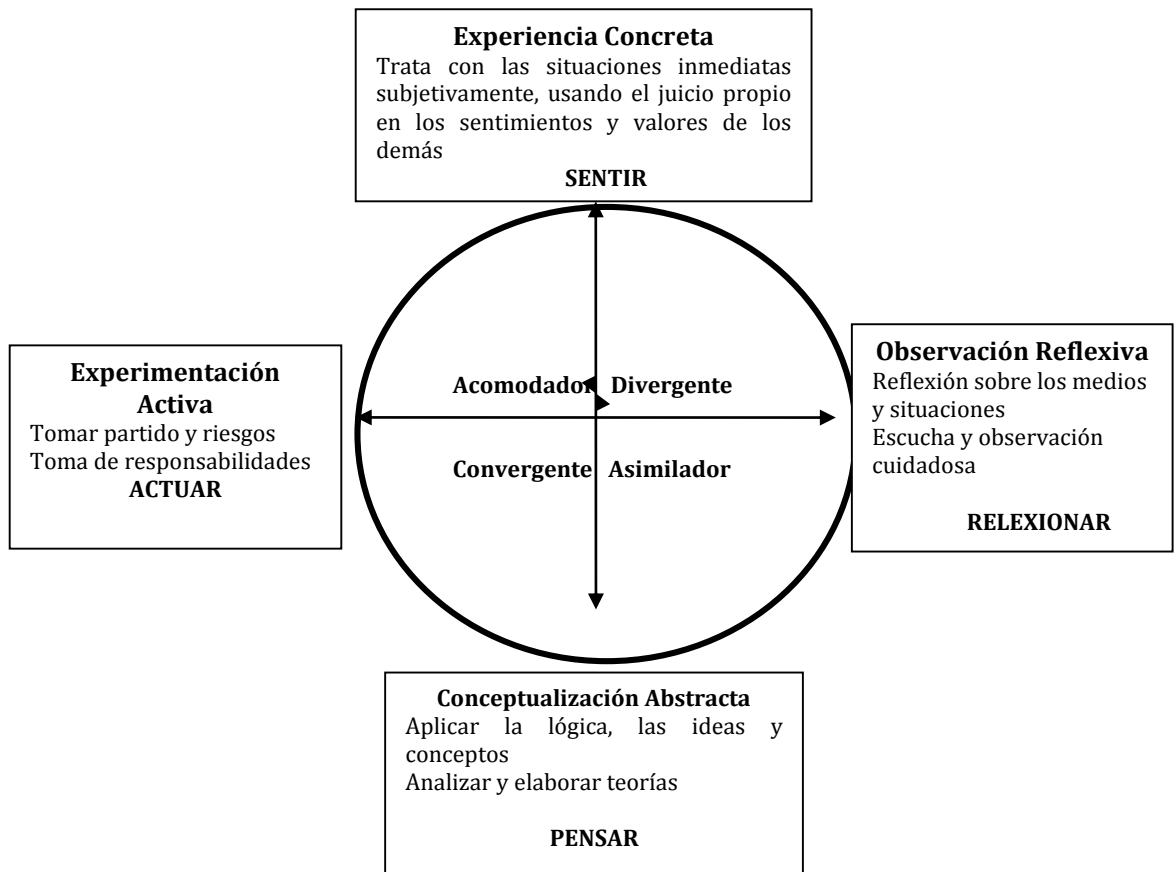


Ilustración 1. Ciclo de Aprendizaje por la experiencia de Kolb

- El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo. No es solo el resultado de la cognición sino que además implica el funcionamiento integrado de la totalidad de la persona: razonar, sentir, percibir y comportarse.
- El aprendizaje resulta de la transacción entre la persona y el medio. En términos piagetianos, el aprendizaje ocurre mediante la integración y la adaptación recíproca de la nueva experiencia con los conceptos.
- El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento. *ELT* propone una teoría constructivista del aprendizaje en donde el conocimiento social se crea y vuelve a crearse en el conocimiento personal del aprendiz. Esto se establece en contraste con el modelo de “transmisión” en el que se basa mucho de la práctica educativa actual, en donde las ideas ya elaboradas se transmiten al aprendiz.

El modelo de Kolb establece dos modos dialécticamente relacionados de captar la

experiencia: la Experiencia Concreta (CE) y la Conceptualización Abstracta (AC), además de dos modelos dialécticamente relacionados de transformar la experiencia: La Observación Reflexiva (RO) y la Experimentación Activa (AE). El Aprendizaje a través de la experiencia es un proceso de construir significado que implica una tensión creativa entre los cuatro modos que responden a las demandas del entorno. Este proceso se considera un ciclo ideal de aprendizaje o espiral en donde el aprendiz “toca todas las bases”: experimentar, reflexionar, razonar y actuar en un proceso recurrente que responde a la situación de aprendizaje y a lo que se aprende. Las experiencias inmediatas o concretas son la base para las observaciones y reflexiones. Estas reflexiones se asimilan y procesan en conceptos abstractos de los cuales se pueden sacar nuevas implicaciones. Estas aplicaciones pueden activamente comprobarse y servir de guías al crear nuevas experiencias. ELT propone que este ciclo ideal de aprendizaje variará según el estilo de aprendizaje individual y el contexto de aprendizaje.

Kolb (1984) define tres etapas:

1. Adquisición, desde el nacimiento hasta la adolescencia, en donde las habilidades básicas y las estructuras cognitivas se desarrollan.
2. Especialización, desde la escuela formal hasta el primer trabajo y experiencias personales como adulto, en donde las fuerzas de organización social y educacional moldean el desarrollo de un particular y especializado estilo de aprendizaje.
3. Integración, a mediados de la carrera y más adelante en la vida, en donde modelos de aprendizaje no dominantes se expresan en el trabajo y en la vida personal.

El desarrollo es multilineal basado en un EA particular e individual y la trayectoria de la vida. El desarrollo de CE aumenta la complejidad afectiva, el de RO la perceptual, el de AC la simbólica y el de AE la complejidad en el comportamiento.

El concepto de EA describe las diferencias individuales en el aprendizaje basadas en las preferencias del aprendiz por emplear las diferentes fases del ciclo de aprendizaje. Debido a nuestra herencia, nuestras experiencias particulares en la vida y a las demandas de nuestro entorno, desarrollamos una manera preferida de escoger entre los cuatro modos de aprender.

Kolb identificó cinco distintas fuerzas que condicionan los Estilos de Aprendizaje: la

personalidad, la especialidad de formación elegida, la carrera profesional, las funciones y tareas del trabajo actual (2008). En 2008 añadió la cultura sumándose a los estudios de Yamazaki (2004, 2005) que muestran las influencias culturales en el aprendizaje.

A medida que su popularidad y uso han ido aumentando, el debate ha suscitado críticas respecto a las propiedades sicométricas del LSI (Certo y Lamb, 1980; Freedman y Stump, 1980; Loo, 1996; Smith, 2001). Sin embargo, otros como Maimelis, Boyatziz y el mismo autor (Kolb, 2002) discuten que la fiabilidad del test ha sido revisada y mejorada debido a su fuerte validez. El LSI también recibió una evaluación muy positiva de estudiantes universitarios, ya que les ayudó a encontrar maneras de mejorar su aprendizaje en diferentes situaciones (Loo, 1999). Debido a su utilidad y a su fiabilidad empírica y validez (Ferrell, 1983; Katz, 1986, 1988) investigadores interculturales lo han aplicado para estudios de estilos de aprendizaje. Sin embargo, realizar un diagnóstico de los estilos de aprendizaje con un cuestionario de solo 12 ítems (cuestionario de Kolb) encierra muchas dudas.

El mayor problema es que el aprendizaje por experiencia no es la única manera en la que la gente aprende; otras maneras como la asimilación de la información y la memorización existen y son muy importantes especialmente en el aula. Jarvis (1987, 1995) propone una modificación del modelo de Kolb al introducir más factores tales como el aprendizaje no reflexivo, y esto supone una mejoría al modelo aunque todavía mantiene los problemas de limitación del modelo (Manikutty, 2007, pág. 76).

| | EXPERIENCIA CONCRETA | CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVACIÓN REFLEXIVA | <p>Estilo divergente</p> <p><u>Habilidades:</u> capacidad imaginativa, diciendo un problema desde perspectivas múltiples y capacidad para organizar estas perspectivas en una visión coherente.</p> <p>Modo de resolver problemas: generación de ideas múltiples, explorando muchas soluciones posibles.</p> | <p>Estilo asimilador</p> <p><u>Habilidades:</u> desarrollo de modelos teóricos; asimilación de observaciones diversas en una explicación conjunta.</p> <p>Modo de resolver problemas: observación reflexión y procedimientos instructivos.</p> |

| | | |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EXPERIMENTACIÓN | Estilo acomodador | Estilo convergente |
| ACTIVA | <u>Habilidades:</u> hacer cosas nuevas, nuevas experiencias llevar a cabo planes y experimentarlos; gran adaptación a situaciones nuevas. <u>Modos de resolver problemas:</u> a través de la intuición, método de ensayo y error. | <u>Habilidades:</u> aplicación práctica de ideas, aprendizaje mediante la acción y el pensamiento; razonamiento deductivo hipotético. <u>Modo de resolver problemas:</u> sin emoción, deductivo, razonamiento lógico. |

Figura 4. Estilos de Aprendizaje de Kolb

La mayor contribución de la teoría de Kolb ha sido retar a los modelos de aprendizaje que reducían los EA y las capacidades a la inteligencia. Su teoría no considera a ningún estilo superior a otro. Todos los estilos tienen sus puntos negativos y positivos. Lo más importante es cómo de cómodo se siente el aprendiz con su estilo. Sin embargo, su modelo, al estar estrechamente relacionado con la personalidad de un individuo, no se presta a teorizar sobre cómo los EA de Kolb podrían variar a lo largo de culturas, a pesar de los intentos de muchos investigadores que han usado su modelo en estudios interculturales (Manikutty, 2007).

Kuri (1987) observó que, al menos, 4 variaciones del modelo de Kohl fueron creadas posteriormente:

1. McKenney y Keen (1974) desarrollaron aplicaciones en el mundo de los negocios, basándose en dos conceptos bipolares (recogida de información y evaluación de la información) en estudiantes de master en administración de empresas.
2. Honey y Mumford (1982) aplicaron su test a managers para identificar cuatro estilos (activo, reflexivo, teórico, y pragmático), los cuales describieron en términos bastante similares a los de Kolb.
3. Marshall y Merrit (198): el LSI, en su versión normativo-semántica *Learning Styles Questionnaire*, o Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, compuesto por 40 ítems agrupados en cuatro escalas: Experiencia Concreta, Conceptualización Abstracta, Observación Reflexiva y Experimentación Activa.
4. Gregorc y Ward (1977). El instrumento diseñado por estos autores utiliza una escala bipolar como lo Kolb derivada de la observación y de entrevistas con profesores y

alumnos la escalada determina la siguiente bipolaridad: abstracto-concreto y secuencial al azar.

Se han llevado a cabo investigaciones recientes utilizando el *LSI* en Brasil. Siqueira (2008) realizó un estudio sobre 2552 estudiantes universitarios de diversos estados de Brasil y de diferentes campos de conocimiento, los resultados mostraron que el estilo predominante fue el asimilador en los distintos campos de conocimiento, es decir, la gente aprende básicamente mediante la acción reflexiva y la conceptualización abstracta. En relación con las variables se revelaron diferencias estadísticamente significativas en relación al Estado, las regiones de Brasil y los campos de conocimiento, pero no así en relación al género o el tipo de institución. Colenci (2011) utiliza el modelo de Kolb como marco y apoyo para determinar las preferencias del profesor y de los alumnos y para detectar las áreas en conflicto mediante el análisis de la confrontación del EA del profesor con los EA de los alumnos.

P. Honey y A. Mumford

Estos autores parten de los estudios de Kolb y centran sus investigaciones en directivos del Reino Unido. Les preocupa averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten “texto y contexto” una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se ofrece el aprendizaje y aquí aparecen los Estilos de Aprendizaje que responden a diferentes comportamientos ante el aprendizaje. Los Estilos de Aprendizaje serían algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo.

Sus diferencias con Kolb las podemos concretar en los siguientes puntos fundamentales (Alonso, Gallego y Honey, 1994):

1. Las descripciones de los Estilos de Aprendizaje son más detalladas y completas.
2. Las respuestas del cuestionario son un punto de partida y no un final, un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento de mejora. Se trata de facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de sus colegas y subordinados.
3. A diferencia de otros factores están situados dentro de un área en la que el profesor puede influir directamente. Esta es una diferencia fundamental con el modelo de Kolb.
4. Permite un análisis más profundo que el cuestionario de Kolb al contar con 80

ítems, aunque una limitación puede ser el tipo de respuesta dicotómica que puede producir variaciones en los resultados obtenidos en un mismo sujeto en momentos diferentes.

El *Learning Styles Questionnaire (LSQ)* está compuesto por ochenta ítems enunciados de forma que se responda en una escala dicotómica que indica si se está de acuerdo o en desacuerdo. El cuestionario se estructura en cuatro grupos de preguntas que corresponden a cada uno de los cuatro estilos y que en el cuestionario se encuentran dispuestos aleatoriamente. La mayoría de los ítems son comportamentales, es decir: que describen una acción que alguien puede realizar. El *LSQ* está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal.

El cuestionario investiga tendencias generales de comportamiento. Los ítems preguntan indirectamente cómo aprendemos, ya que la mayoría de la gente no es consciente de cómo aprende y son a menudo incapaces de articular los procesos por los que pasan. Por tanto los ítems están asociados a tendencias de comportamiento del día a día.

El *LSQ* posee cualidades psicométricas variables. Presenta un coeficiente de fiabilidad entre 0,81 y 0,25 y un coeficiente alfa que varía entre los investigadores y que se encuentra entre 0,68 y 0,78 para Sims et al. (1989).

La forma de responder al cuestionario, su composición y el cálculo del perfil de estilos es semejante a cómo en España se ha realizado con el *CHAEA* (Alonso, Gallego y Honey, 1994) y que detallaremos en el siguiente apartado.

Los autores determinan un gran número de factores que influyen el aprendizaje (como las experiencias pasadas de aprendizaje, la cultura o el reconocimiento de la necesidad) y confieren una gran importancia a EA. El manual se basa en lo que los jefes y profesionales hacen y se abstiene de preguntar directamente cómo aprende la gente.

Elaboran el siguiente ciclo de aprendizaje partiendo del modelo de Kolb.

La mayoría de la gente desarrolla preferencias sobre unas fases en detrimento de otras. Esto les lleva a determinar 4 estilos de aprendizaje. Los activos están bien equipados para la experiencia, los reflexivos para la revisión, los teóricos para concluir, y los pragmáticos para planear.

A continuación presentamos una descripción de cada estilo, con los rasgos más destacados

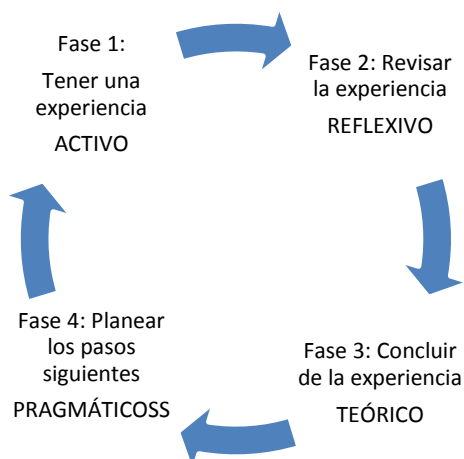


Ilustración 2. Ciclo del Aprendizaje Honey y Mumford

Activos. Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo tareas nuevas o experiencias novedosas y de actualidad, entregándose totalmente y sin prejuicios ni ideas preconcebidas a las mismas. Tienen un espíritu abierto, lo que les hace ser amenos e intensos y se crecen frente a los retos en la realización y consecución de objetivos.

Son personas muy de grupo pues son gregarios y se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Son partidarios del compromiso con los demás, de contrastar sus ideas y de crecerse ante los desafíos o de resolver problemas en equipos. Les gusta jugar un papel activo tanto en la experiencia como en las relaciones personales que son necesarias para llevarla a cabo.

Tienen capacidad inventiva y son resistentes a las actividades estructuradas, a las normas y a las rutinas.

Les gusta vivir el momento, por lo que su tiempo presente y futuro se encuentra lleno de actividades y de proyectos. Cuando una actividad pierde su interés, bien por finalizada, rutinaria o por que la dominan, rápidamente buscan otras. Las actividades cuyos procesos de desarrollo duran mucho tiempo terminan por cansarles, prefieren todas aquellas tareas que no requieran largos plazos de ejecución.

Reflexivos. Sus características principales serían la prudencia y la reflexión profunda a la

hora de tomar decisiones y de actuar. La escucha y la acumulación exhaustiva de puntos de vista antes de emitir una opinión son otras peculiaridades; por tanto a los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen cantidad de datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.

Tienden a pasar desapercibidos y tienen un aire distante y tolerante. Pueden generar un clima de inseguridad a su alrededor por el tiempo de indecisión que mantienen mientras que analizan las situaciones. Son personas que les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento pues son cautos. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.

Son esencialmente prudentes, les gusta estudiar todas las facetas de una cuestión que considerar todas las posibles implicaciones derivadas de la misma. No son partidarios de participar activamente en las reuniones, prefieren mantenerse a la expectativa conservando y analizando las conductas y expresiones de los demás. Son discretos, silenciosos y tolerantes. Cuando intervienen han tenido en cuenta el contexto, el pasado a la vez que el presente y las opiniones de los demás.

Teóricos. Los teóricos adaptan e integran las observaciones y los hechos dentro de teorías lógicas, coherentes y complejas. Tienden a ser perfeccionistas y no descansan hasta que todas las cosas están ordenadas y encajadas en un esquema racional. Les gusta analizar y sintetizar desde la racionalidad y desde la objetividad. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos y se sienten incómodos con juicios subjetivos o pensamiento lateral. La búsqueda de las relaciones y la organización del conocimiento es una nota esencial de este estilo.

Se distinguen por su estimulación hacia aquellas tareas que supongan comprender, explicar y organizar de manera metódica, en el campo de las abstracciones y de las teorías, los sistemas y los modelos. Siguen procesos sistemáticos cuando abordan los problemas y valoran lo metódico y lo estructurado.

Abordan los problemas de manera vertical y por fases lógicas. Identifican lo cronológico con lo bueno y rehúyen la desorganización y la subjetividad. Ofrecen resistencia a trabajar en grupo, a no ser que sus componentes sean considerados, bajo su prisma, de su mismo nivel intelectual.

Se interesan por todo aquello relacionado con sistemas de pensamiento, principios generales,

modelos teóricos y mapas conceptuales. Su principio filosófico más valorado es la racionalidad y la lógica. Sus interrogantes iniciales en cualquier situación son: ¿cuál es el marco?, ¿cuáles son las hipótesis de base?, ¿en qué criterios se apoya?

Pragmáticos. El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas, de las teorías y de las técnicas para comprobar su funcionamiento. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Les impacientan las discusiones abiertas: son esencialmente prácticos, respondiendo a problemas y oportunidades como retos.

Toman siempre las decisiones desde el criterio de lo útil. Se interesan por todo aquello que funcione y tenga utilidad y sus problemas preferidos son los de tipo práctico y concreto. Ponen al instante en práctica las ideas, encuentran los beneficios y lo práctico de todas las actuaciones.

Les gusta actuar y manipular aquellos proyectos o actividades que les atraen. Se inquietan ante exposiciones magistrales, debates y discusiones teóricas que no van acompañados de demostraciones o ejemplos prácticos ya que se encuentran constantemente en busca de nuevas ideas para aplicar. Tienen siempre los pies en la tierra a la hora de tomar decisiones o resolver problemas.

Es importante destacar que las propiedades de un estilo de aprendizaje medido no deben ser utilizadas para etiquetar de manera indefinida e inmutable a los alumnos en un determinado estilo. El que un estudiante manifieste en un determinado momento una preferencia clara por un determinado estilo no quiere decir que pueda posteriormente en otro momento tener otro estilo diferente preferente. Incluso un mismo estudiante puede tener preferencias en más de un estilo. Además, la preferencia por un estilo concreto no anula capacidades pertenecientes a otro estilo sino simplemente privilegia aquéllas capacidades en las que se encuentra más cómodo.

CHAEA. Cuestionario HONEY-ALONSO de Estilos de Aprendizaje.

La investigación en la que se apoya este cuestionario, se inscribe dentro de los enfoques cognitivos del Aprendizaje y acepta, propedéuticamente, una división cuatripartita del

aprendizaje en línea con Kolb, Juch, Honey y Mumford.

Estos autores coinciden en la propuesta de un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas:

1. Vivir la experiencia
2. Reflexión
3. Generalización, elaboración de hipótesis
4. Aplicación

El instrumento fue sometido a las pruebas pertinentes para confirmar su fiabilidad y validez. Para comprobar su fiabilidad se aplicó la prueba Alfa de Cronbach a cada uno de los cuatro EA y para lograr indicadores de validez se realizaron análisis de contenidos, de ítems y tres análisis factoriales diferentes.

La investigación la llevó a cabo Catalina M. Alonso (1994) en 25 facultades y escuelas en las Universidades Politécnica y Complutense de Madrid y obtuvo el Premio Nacional de Investigación Educativa del Consejo de Universidades. Uno de los objetivos del *CHAEA* era comprobar las posibles diferencias entre las distintas Facultades respecto a los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos para saber si el hecho de estudiar en una o en otra Facultad “marcaba” en los alumnos un perfil diferente de Aprendizaje. Se aplicó un diseño metodológico múltiple de carácter “ex post-facto” y se seleccionó la muestra desde criterios aleatorios para la selección de escuelas o facultades. Los ANOVA aplicados confirmaron que había diferencias significativas en los alumnos en los cuatro estilos de Aprendizaje, sobre todo en relación con las variables académicas planteadas y no tantas con las variables de tipo social.

Estos resultados hacen reflexionar acerca de la influencia que el estilo de enseñar del profesor y el sistema educativo impuesto ejercen en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos.

Para la adaptación y adecuación al contexto español del cuestionario, después de una primera traducción, se siguieron los siguientes pasos (Martínez Geijo, pág. 386):

1. Realizar un muestreo de preguntas a partir de la tabla de especificaciones para concretar cada uno de los estilos definidos por Honey añadiendo a cada uno una lista de características principales y secundarias que aclaran y a la vez concretan más cada estilo.

2. Traducir (por un experto para ajustarse a las líneas marcadas por el autor).
3. Realizar la adaptación semántica al contexto español.
4. Añadir una primera página de datos socio-académicos.
5. Modificar las instrucciones de realización para una mejor comprensión.
6. Añadir una quinta página para mejorar la recogida de datos y facilitar la automedición y ubicación en los ejes coordinados que establecen el perfil.
7. Experimentar el cuestionario con un grupo piloto de noventa alumnos con el propósito de comparar los resultados cuantitativos con los resultados obtenidos, con las experiencias vitales y reflexiones personales de las entrevistas para ver su grado de significatividad.

Alonso, Gallego y Honey (1994:71), basándose en los resultados obtenidos en su investigación, elaboraron una lista con características principales que denominaron "tabla de especificaciones", que determinan el campo de destrezas de cada estilo. Los autores dividen las características de cada estilo en dos grupos a partir de las puntuaciones más significativas de los resultados del análisis factoriales de su investigación: principales y secundarias.

Características de los estilos de aprendizaje

Activos

Principales: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

Secundarias: creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas y cambiante.

Reflexivos

Principales: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Secundarias: observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor y sondeador.

Teóricos

Principales: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Secundarias: disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, de teorías, de modelos, de preguntas, de supuestos subyacentes, de conceptos de finalidad clara, de racionalidad, de “por qué”, de sistemas de valores, de criterios..., inventor de procedimientos para... y explorador.

Pragmáticos

Principales: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Secundarias: técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido y planificador de acciones.

El *CHAEA* ha sido traducido al italiano por Enrico Bocciolesi y aplicado en la Universidad de Florencia y de Perugia (Bocciolesi y Rosati (2015). También se ha traducido el *CHAEA* junior por estos mismos autores. El *CHAEA* también ha sido traducido y adaptado a la lengua portuguesa por Miranda y Morais (2008). En Colombia, el instrumento fue adaptado para una muestra de estudiantes universitarios de magisterio en Medellín.

Respecto a la medición de EA en primaria y secundaria, el cuestionario *CHAEA* junior se caracteriza por su usabilidad, sencillez y rapidez de aplicación. Cabe citar la investigación llevada a cabo con este instrumento en la Comunidad de Madrid sobre una muestra de 1.594 alumnos de Primaria y Secundaria con un diseño metodológico múltiple de carácter fundamentalmente “ex post facto”, con análisis de carácter cualitativo y cuantitativo.

1.3.3. Campos de investigación y aplicación de los EA

El volumen de investigaciones y experiencias sobre los estilos de aprendizaje, especialmente realizados con el cuestionario *CHAEA* se recogen en las voluminosas actas de los siete Congresos Mundiales de Estilos de Aprendizaje, que se celebran bianualmente los años pares

desde 2004 y en los Congresos Iberoamericanos de Estilos de Aprendizaje, que se celebran bianualmente los años impares desde 2011. La Revista Journal of Learning Styles, Revista de Estilos de Aprendizaje, que hasta el momento de finalizar esta tesis ha publicado 16 números con más de 3.000 páginas, es también una fuente imprescindible de investigaciones sobre estilos de aprendizaje.

Orientación

La teoría de los estilos de aprendizaje es un área de notable interés e importancia para desarrollar correctamente la función orientadora. Saber orientar al alumno sobre su aprendizaje entra dentro del aprender a aprender, una de las claves del enfoque contemporáneo en la didáctica. Conocer el estilo de aprendizaje predominante de cada uno de los alumnos es un instrumento inestimable a la hora de facilitarle el aprendizaje y de ejercer una tutoría.

El orientador-tutor que haya analizado el estilo de aprendizaje predominante en su grupo tutorial o de orientación, contará con un recurso científico para enfocar técnicas de estudio para sus alumnos adecuadas a cada materia y además realizará mejor su tutoría individual (Alonso, 2008).

Áñez de Bravo (2009) realiza una propuesta pedagógica en orientación para la población estudiantil que ingresaba la facultad de humanidades y educación. Este modelo es trabajar aspectos que promueven el contacto interior, el desarrollo de potencialidades, detección y satisfacción de necesidades, el incremento de autoconocimiento y la autoestima, mediante un proceso de aprendizaje holístico para contribuir a su formación integral y desarrollo humano, objetivos estos de la orientación.

EA y educación superior

Desde el año 2008 una gran cantidad de estudios sobre EA se han desarrollado en el contexto de la educación superior y han sido publicados en la Revista Journal of Learning Styles, Revista de Estilos de Aprendizaje. Las investigaciones se han llevado a cabo en diversos países de América latina como México (González Bello, Valenzuela y González Beltrones, 2015; Meneses, 2013); Perú (Zapata y Flores, 2008); Chile (Acevedo, Chiang, Madrid y Montecinos, 2009); Argentina (de la Barrera, Donolo y Rinaudo, 2010). Los estudios indagan en los procesos de aprendizaje en los distintos ambientes universitarios y especialidades arrojando

resultados por tanto vinculados al contexto. En lo que se refiere a las variables de género, especialidad o rendimiento académico se presentan resultados diversos que hacen difícil establecer conclusiones claras. A esto hay que añadir la aplicación de distintos inventarios, lo cual puede impedir la equiparación de resultados.

En un intento por trascender el contexto local o cultural, Gutierrez, García Cué y Santizo (2011), realizaron un estudio comparativo de los estilos de aprendizaje del alumnado que iniciaba sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España de distintas especialidades (Ciencias Agrícolas, Magisterio y Educación) en el primer año de carrera y edades comprendidas entre los 19 y 22 años. La hipótesis de partida era que los alumnos presentarían las mismas preferencias de EA en los 3 países, no fue validada.

Mención aparte merece el estudio longitudinal realizado por Gallego et al. en el que se comparan los EA de los estudiantes de farmacia en dos universidades de Madrid en dos períodos. Se observa una clara disminución de los valores medios de todos los EA, indicando una tendencia negativa. Los autores señalan que es importante que los profesores fomenten la participación de los alumnos en clase y el diseño de estilos más autónomos, lo que refuerza la importancia que tiene el cambio profundo en el que están inmersos los estudios universitarios para lograr una mayor motivación e implicación del discente en el aprendizaje” (pág. 136).

Valenzuela y González Beltrones (2010) realizaron un estudio de identificación de EA en los alumnos de la Universidad de Sonora en México para averiguar si había diferencias de estilos de aprendizaje en los alumnos según el tipo de carrera y determinar si las clases que impartían sus profesores influían en sus estilos. Los resultados no arrojaron diferencias significativas por carreras, estableciendo una dominancia de toda la muestra en estilo reflexivo (31%), seguido del pragmático (22%).

En el estudio comprehensivo llevado a cabo por Juárez, Rodríguez y Montijo (2012) con 794 estudiantes universitarios de primer ingreso a seis licenciaturas en tres diferentes cohortes generacionales en la Universidad pública del Estado de México, los instrumentos utilizados fueron el *CHAEA* y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA. Los resultados identificaron tendencias en cuanto a la preferencia en los estilos y la frecuencia de uso en las estrategias de acuerdo a las variables de género y licenciatura cursada; se observaron además relaciones

bajas pero altamente significativas entre las variables *estilos, estrategias y rendimiento académico*.

En un estudio sobre los EA de los profesores de la Universidad Tamaulipeca, Meneses (2013) encuentra a través del *CHAEA* que predomina el estilo de aprendizaje teórico con 75.6% de profesores sumando preferencias “muy alta” y “alta”, siguiéndole el estilo pragmático con 43.2%.

Estudios de EA en Educación Secundaria y Formación Profesional

Santos (2013) relaciona los EA con el autoconcepto académico y analiza si la elección de la modalidad de Bachillerato elegida por el alumno mantiene relación con sus estrategias de aprendizaje. Para el estudio se tomó como referencia los alumnos de 1º de Bachillerato de dos modalidades -Humanidades y Ciencias Sociales vs Ciencias y Tecnología- en el IES Jorge Manrique de Palencia, España. Los resultados indican que los alumnos de las dos modalidades obtienen puntuaciones coincidentes en el estilo pragmático y reflexivo pero dispares en teórico y, sobre todo, en activo. Las diferencias más notables se deben a la jerarquía que se establece entre las fases del ciclo de aprendizaje, por ello van a mostrar unas preferencias metodológicas distintas. Respecto al autoconcepto académico, los resultados apuntan que los alumnos muestran un elevado autoconcepto, sobre todo los de humanidades.

Los estudios realizados por Rodríguez y Rodríguez (2014) y Guerrero y Osmany (2014) sobre una muestra de estudiantes de formación profesional (rama sanitaria) no arrojaron resultados significativos en cuanto al género, aunque sí se halló en el estudio de Rodríguez y Rodríguez resultados estadísticamente significativos asociados al estilo pragmático en discentes de menor edad (a menor edad, el estilo pragmático es más utilizado).

Jesús, Lozano y Tamez (2015) analizan combinaciones de estilos asociados a los alumnos de secundaria con mayor rendimiento académico y detectan que la presencia de los estilos teórico y activo va relacionada a un buen rendimiento escolar. El estudio tuvo lugar en la baja California.

Quintanal y Gallego (2011) exploran la incidencia de los EA en el rendimiento académico de la física y química de secundaria. Se encontró que, globalmente, los alumnos que obtenían un rendimiento escolar insatisfactorio iban asociados principalmente a preferencias baja/muy baja en los estilos reflexivo y teórico, puros o asociados. De estos resultados se pudo inferir

que los estilos de enseñanza empleados mayormente por los profesores favorecían esencialmente a los alumnos que utilizaban con preferencia los estilos antes citados.

EA y educación infantil

En esta área merece la pena citar las investigaciones realizadas en Brasil por un grupo de diferentes investigadores. Portilho y Beltrami (2009, 2013) elaboraron un inventario de EA para niños brasileños de 6 años. La fundamentación teórica está basada en el trabajo y en la investigación de Alonso (1994) y Portilho (2003). El instrumento tiene 12 situaciones de aprendizaje, presentadas en imágenes, incluyendo los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Silveira y de Souza (2012) reflexionan sobre los estilos de aprendizaje, los dibujos animados y la práctica pedagógica en la educación infantil. Los dibujos animados son importantes referencias en la educación sociocultural contemporánea de los niños.

En un estudio llevado a cabo por Coelho, Bueno da Silva y Muszkat (2013) se relacionaba EA con el género y la edad. En relación a la edad, el estilo predominante fue el reflexivo, seguido del pragmático, activos y teórico. Respecto al género se mostró que el estilo predominante en los chicos era el activo mientras que para las chicas, fue el teórico y el pragmático. Las conclusiones de Martínez (2004) refuerzan estos resultados, indicando que en la mayoría de las investigaciones, el estilo reflexivo aparece como el estilo preferente, lo cual sugiere que el sistema educativo fomenta este estilo.

EA en ambientes virtuales y en Educación a distancia

Según Behar (2009) un ambiente virtual de aprendizaje puede definirse como un espacio en internet formado por individuos y sus interacciones y formas de comunicación que se establecen por medio de una plataforma, teniendo como objetivo principal el aprendizaje.

Con el objetivo de aplicar los EA en la educación a distancia, utilizando los aportes tecnológicos de los ambientes virtuales de aprendizaje numerosos estudios se han llevado a cabo en los últimos años. Estos ambientes pueden adecuarse a las capacidades individuales de estudiar y aprender mediante la creación de contenidos y materiales didácticos digitales (también llamados objetos de aprendizaje) con la metodología orientada a las diversas maneras de aprender y con el apoyo de las TIC. Los objetos de aprendizaje han sido definidos

como “...una experiencia instruccional independiente que contiene un objetivo, una actividad de aprendizaje y una evaluación” (L’Allier, 1997). Según Das Chagas et al. (2015), la personalización ha de ser una característica clave de los objetos de aprendizaje, los cuales han de poder ser utilizados o referenciados durante el proceso de aprendizaje apoyado por el uso de las tecnologías. Los objetos de aprendizaje deben ofrecer posibilidades para la práctica, la simulación, la interacción colaborativa y la disponibilidad de varios recursos educativos.

Melaré, Alonso y Ferreira (2008) analizan los fundamentos de cómo las personas aprenden y utilizan los espacios virtuales e identifican qué estilos pueden considerarse en este nuevo espacio. Los autores se plantean la pregunta de cuál es la influencia que ejercen los elementos del espacio virtual en el proceso de aprendizaje y de qué forma modifican la información que está siendo percibida. La respuesta que dan los autores es la siguiente:

... esos elementos pueden influir la percepción que se presenta visualmente como un espacio de información diversa y de multitud de movimientos, dándole a la percepción posibilidades de selección de acuerdo a los gustos e intereses previos o no. En consecuencia hay una gran estimulación de los sentidos, ampliando la cantidad de información que llega al cerebro, lo que requiere de un tiempo necesario para absorber su contenido” (pág. 94)

Un segundo aspecto es la forma en la que se dispone la información pudiendo estar en forma textual, en un portal, en una imagen. De esta manera la percepción deja de ser lineal y pasa a ser diversificada y asimilada al mismo tiempo. Otro aspecto es “la interactividad que propicia la información virtual, afectando la interpretación de los contenidos, sonidos e imágenes que componen el emocional de cada uno al utilizar los recursos multimedia” (ibíd. pág. 95). Los autores determinan una serie de competencias para saber desenvolverse con éxito en los espacios virtuales y establecen 4 estilos de uso (A, B, C Y D):

Estilo de uso A o estilo de uso participativo en el espacio virtual.

Estilo de uso B o estilo que busca e investiga en el espacio virtual.

Estilo de uso C o estilo de estructuración y planificación en el espacio virtual.

Estilo de uso D o estilo de acción concreta y producción en el espacio virtual.

A pesar de las posibilidades que ofrecen las TIC y el uso de los espacios virtuales, Fernández

Olaskoaga (2008) expone que, a veces, las plataformas virtuales pueden estar infrautilizadas debido al desconocimiento de las posibilidades de las mismas y de ahí que no se promueva su utilización, estableciendo metodologías completamente teóricas y tradicionales.

Melaré (2010) identifica los componentes pedagógicos para la construcción de un modelo de un espacio virtual flexible y abierto para un aprendizaje online. Elabora una guía sobre cómo deben ser las estrategias didácticas, las actividades y los ejercicios según el perfil del usuario. Melaré (2010) resume que todas las actividades elaboradas para un ambiente de aprendizaje online deben ser “personalizadas, individualizadas y temporalizadas” (pág. 110). La autora afirma que la teoría de los EA ofrece la fundamentación para construir herramientas, interfaces, recursos y aplicaciones multimedia para atender las preferencias individuales. Melaré argumenta que la teoría de los EA facilita una diversidad de directrices sobre cómo las personas aprenden y esas directrices pueden utilizarse para la comprensión de los procesos de aprendizaje que utilizan los espacios virtuales.

La educación a distancia introduce elementos propios y diferenciados respecto a la educación presencial. Según Zuliani (2008), estos elementos son el espacio virtual, la interactividad, el tiempo y el espacio y la complejidad en la producción del conocimiento. La educación a distancia requiere habilidades y competencias diferentes. En este contexto, es importante utilizar las posibilidades de los recursos tecnológicos e hipermediáticos y sus diferentes lenguajes para atender las preferencias e individualidades presentes en el proceso educativo. Hay que considerar que las tareas más específicas benefician estilos específicos y que las tareas más generales requieren la combinación de varios estilos y pueden prestarse para el trabajo en equipo o en colaboración. Lo ideal es combinar diferentes estilos de acuerdo con las diferentes propuestas de actividades para propiciar el desarrollo de nuevas competencias en las diversas situaciones de aprendizaje.

1.3.4. Variables en los estudios sobre los estilos de aprendizaje

Influencia del sistema educativo y del EA del profesor en el EA del alumno

Martínez (2004) realiza un excelente análisis del proceso de evolución de los EA de profesores y alumnos dentro del proceso educativo llegando a las siguientes conclusiones:

- El docente tiende a hacerse más teórico y reflexivo al terminar la carrera y comenzar el ejercicio profesional
- A medida que los alumnos van escalando por el sistema educativo se vuelven menos activos. Martínez (2004) lo relaciona con la baja preferencia del profesorado por este estilo. Este resultado es confirmado por Raposo, Barcia, Fernández-Carballido, Montejo, Negro y Gallego (2004) y por Canalejas, Martínez, Pineda, Vera, Soto, Martín y Cid (2004), entre otros.
- Lo mismo sucede con el estilo pragmático. Va disminuyendo conforme se avanza en el sistema educativo. Aunque no en todas las investigaciones se encuentra este mismo resultado (López-Aguado, 2004).
- El sistema educativo tiende a favorecer el estilo reflexivo (relacionado con alta preferencia del profesorado por este estilo), los estudiantes van volviéndose más reflexivos en detrimento de aspectos como creatividad, espontaneidad y apertura.

Una interpretación de estos resultados es que el sistema educativo prima este tipo de estilo, lo cual parece indicar que la sociedad y el sistema de enseñanza privilegian características que valoran a las personas reflexivas de manera mucho más intensa que a otros EA (Labatut y Lupion, 2004; Portilho, 2003). Esta tendencia no se circunscribe solo al sistema educativo español. Otros estudios concluyen que el estilo reflexivo en la enseñanza universitaria también es dominante en otros países y culturas (Cagliolo, Junco y Peccia, 2004; Coloma, Manrique, Revilla, y Tafur, 2004; García, Santizo y Jiménez, 2004; Labatut, 2004; Labatut y Lupion, 2004; Marabotto y Dato, 2004; Portilho, 2003; Quevedo, 2004; Siquiera y Magalhaes, 2004). Dicho de otro modo, los EA reflejan “las características que el sistema educativo ha ido modulando y ha requerido de ellos para alcanzar los logros académicos” (Said, Díaz, Chipello y Espindola, 2010, pág. 77).

Otros autores, como Portes (1996), señalan la diferencia entre los estilos de los alumnos durante el primer año de universidad e indican que deben realizarse estudios longitudinales (midiendo antes, durante y al terminar los estudios) que determinen la extensión de esta diferencia y la medida en que los estilos son modificables en función de las presiones ambientales.

En esta línea cabe destacar la investigación llevada a cabo por Aciego, Martín y Domínguez (2003) en la Universidad de La Laguna. En este estudio se analizan las capacidades y estrategias (también los valores) que el profesorado dice promover en sus alumnos y cómo estas exigencias y herramientas más valoradas por el profesorado pueden ser una de las

razones de las diferencias de estilo de aprendizaje.

Los docentes universitarios declaran potenciar prioritariamente la comprensión. Esta tendencia es común para todo el profesorado, independientemente de su edad, género, experiencia y área de conocimiento. De nuevo se observa cómo el estilo reflexivo se valora especialmente en el sistema educativo.

A pesar de este resultado común, los autores sí encuentran diferencias considerables en otras herramientas y capacidades en función del área de especialización a la que pertenece el profesor. Exponen unos perfiles tentativos de profesorado que se diferencia en función de las capacidades, valores y estrategias que consideran relevante potenciar. Concluyen que existe una cultura educativa significativamente diferenciada entre las distintas áreas de conocimiento, y que algunas de estas diferencias se pueden deber a la propia naturaleza del área de conocimiento pero no todas necesariamente. En esta línea se expresa también García (2006) cuando relaciona en parte el fracaso del primer año en los estudios superiores con la heterogénea formación que reciben los alumnos en el nivel secundario y el carácter acumulativo de la adquisición de estrategias, determinación de estilos y procesos de socialización que se producen previo al ingreso en el sistema universitario. (López-Aguado, 2011, pág. 5).

EA y Estilos de Enseñanza

Existe un debate importante alrededor del concepto de ajuste de Estilos de Aprender y Estilos de Enseñar. Por una parte las investigaciones prueban que las personas aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de Aprendizaje preferidos. Sin embargo, Kagan (1966) demostró que los alumnos impulsivos situados en clases con profesores reflexivos, aumentaban notablemente su nivel de reflexión.

Otros estudios ponen de relieve la necesidad de vincular los estilos de enseñanza y los EA de los alumnos para aproximarse a sus valores, diferencias culturales, actitudes, destrezas y hábitos de estudios. González Peiteado (2013) afirma que ello conduce a asumir una praxis pedagógica que priorice la reflexión para conseguir un cambio didáctico y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar.

Pensamos que no se trata de acomodarse a las preferencias de Estilo de *todos* los alumnos en *todas* las ocasiones. Creemos que el docente debería esforzarse por comprender las

diferencias de los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos, cambiar su estilo de enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones que le sea posible, y ayudar a los estudiantes a desarrollar todos sus posibles Estilos de Aprendizaje.

Mención especial merece el trabajo de investigación realizado por Martínez Geijo (2002), que conceptualiza los estilos de enseñanza en función de los EA de Alonso, Gallego y Honey (2008).

Respecto al tratamiento metodológico en el aula en relación a los estilos, Melaré et al. (2010) responde lo siguiente:

Si un alumno tiene un estilo de aprendizaje más marcado, predominante y le ofrecemos material en ese estilo, supuestamente estaríamos facilitando su aprendizaje pues aprendería a través de los recursos que el más domina. Frente a la pregunta: ¿no sería más importante lo contrario? Esto es procurar incentivar aquellos recursos que el alumno tiene menos desarrollados. Por ejemplo si es un aprendiz visual, por qué ofrecer más material visual y no verbal auditivo, etc. La respuesta es que se debe facilitar el aprendizaje del alumno de las dos formas, considerando siempre que es esencial diversificar las posibilidades de aprendizaje para que se potencien las distintas formas de aprender (pág. 140).

Catalina Alonso cree fundamental la formación del profesorado en estilo de aprendizaje pues ayudará a mejorar la calidad y eficiencia de la educación, ya que serán los profesores los motores de la aplicación de esta metodología:

El conocimiento y aplicación de la teoría de los estilos de aprendizaje debe estar entre sus contenidos y estrategias prioritarias junto a su formación tecnológica. Las metodologías que utilizan los profesores pueden llegar a ser claves en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje durante la evolución de toda la vida escolar del estudiante. El clima de ánimo, motivación y entusiasmo que se contagien la clase y en toda la institución será el motor del progreso en la búsqueda del conocimiento. (Alonso, 2008, pág.8).

EA y género

Es frecuente, en las investigaciones sobre la conducta, incluir la variable *género* en la búsqueda de diferencias. Aproximadamente, desde la década de los 60 se analiza la interrelación entre educación y género (Severiens y Ten Dam, 1994). Sin embargo, el análisis

de la relación existente entre esta variable y las estrategias y estilos de aprendizaje se ha iniciado más tarde, y, comparativamente, se dispone de mucha menos información (Richardson y King, 1991), de forma que aún ni siquiera se sabe con certeza si esta relación existe o no (Meyer, 1995). El interés se centra más en saber qué tipo de habilidades utiliza cada género para solucionar un mismo problema que en saber si hay, o no, diferencias debidas a esta variable (Delgado y Prieto, 1993).

Kolb (1984) encontró significativa la dimensión experiencia concreta (sentir) entre estudiantes hombre y mujeres. Las mujeres puntuaron más alto en esta dimensión lo que refleja competencias emocionales y sociales.

Los resultados también mostraron diferencias significativas en relación a la dimensión observación reflexiva y conceptualización abstracta. Aquí los estudiantes varones mostraron una puntuación promedio más alta que las estudiantes mujeres. No hubo una diferencia significativa en relación a la dimensión experimentación activa. Los resultados confirman una orientación más afectiva del estilo de aprendizaje femenino.

Mujeres y hombres son significativamente diferentes en la manera en que aprenden y procesan la información. En la investigación llevada a cabo por Wehrwein (2007), la mayoría de los estudiantes varones preferían una instrucción multimodal, específicamente los cuatro modos (VARK,) mientras que la mayoría de los estudiantes mujeres prefirieron un modelo de instrucción individual con una preferencia hacia el aprendizaje kinestésico. Parece lógico asumir que gente de diferentes culturas también aprenderá de maneras diferentes.

Aunque son varios los estudios que encuentran diferencias de género (Belenky, Clinchy y Goldberger, 1986; Belle, 1990; Hervás, 2008; Hofstede, 1986; 1998; Martín y Camarero, 2001; Philbin, Meyer y Huffmann, 1995; Said, Díaz, Chiapello y Espindola, 2010; Sepúlveda, Montero y Solar, 2009), los meta-análisis que consideran un gran número de investigaciones parecen señalar que hay mayor número de semejanzas que de diferencias (Martínez, 1998) y que el tamaño de la varianza explicada por estas diferencias es muy pequeño (Hedges y Novell, 1995, Hyde, 1981).

Cano (2000) realiza una excelente revisión sobre el análisis de las diferencias debidas al género en tres niveles:

- Género y estrategias de aprendizaje. Las estrategias se entienden como una serie de acciones

iniciadas por el sujeto cuya finalidad es facilitar el procesamiento de la información (Valle, Barca, González y Núñez, 1995). Algunos autores encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres (Grimes, 1995; Martín y Camarero, 2001; Núñez et al., 1995).

- Género y estilos de aprendizaje. El meta-análisis de Severiens y Ten Dam (1994) solo encuentra diferencias en algún estilo. Otros autores no encuentran diferencias significativas en función del género (Schmeck, Ribich y Ramanaiah, 1977).

- Género y enfoques de aprendizaje. Las evidencias respecto a las diferencias en enfoques de aprendizaje y orientaciones de estudio atribuibles al género son poco consistentes o válidas (Cano, 2000).

No obstante, esta tendencia a la ausencia de relación, según Cano (2000) puede deberse a que la mayoría de los estudios que analizan la influencia del género comparten una serie de limitaciones metodológicas:

- No analizan el contexto, cuando parece demostrado que los diferentes estudios requieren estilos distintos (Goldman y Warren, 1973; Goldman y Hudson, 1973) y que los enfoques de aprendizaje varían en función de la titulación o el curso que se estudia (Biggs, 1970, 1987; Watkins y Hattie, 1981, 1985). La ausencia de control de estas variables puede enmascarar, o neutralizar, el efecto del género.

Según López Aguado (2011), el nivel en el que más parece influir el género es en el de las estrategias de aprendizaje y cita a diversos autores (Camarero, 1999; Fuente, Justicia, Arcilla y Soto, 1994), aunque estos resultados han de ser analizados teniendo en cuenta la interacción con el factor *tipo de estudios*, que modula estas diferencias (Cano y Justicia, 1993; Cano, 2000). Martín y Camarero (2001) también confirman la interacción significativa con el tipo de estudios universitarios y consideran que las diferentes formas de abordar y procesar la información están moduladas por el tipo de contenidos curriculares y las demandas de las diversas tareas universitarias. Indican que esta interacción es muy importante para comprender la naturaleza de las diferencias de género en el aprendizaje, que no se producirían tanto por razones genéticas, como por factores culturales y aspectos derivados de los contenidos específicos de cada tipo de tarea que fomentan o atenúan el uso (y por tanto, desarrollo) de ciertos recursos intelectuales. Del mismo modo, señalan la conveniencia de considerar estos resultados con el objetivo de que el profesor impulse el desarrollo de las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje de todos sus alumnos (López Aguado, 2011).

Respecto a la edad y el curso, algunos investigadores no encuentran diferencias en los estilos

en función de estas variables (Gómez et al., 2003; Ordóñez, Rosety-Rodríguez y Rosety-Plaza, 2003).

No es el caso de Alonso García (1992), que tras una investigación con estudiantes universitarios indica que tanto el curso como el género influyen en los estilos de aprendizaje. Estos resultados también son confirmados por Barrio y Gutiérrez (2000), quienes indican la conveniencia de seguir profundizando para conocer más a fondo las características diferenciales del estilo de aprendizaje de los alumnos.

En conclusión, no hay acuerdo sobre el efecto del género, el curso o el tipo de formación sobre los estilos de aprendizaje, tal vez, entre otras razones, por la diversidad de taxonomías e instrumentos de diagnóstico utilizados. Por eso estimamos que es necesario profundizar en investigaciones que analicen el efecto cruzado de estas variables.

Los estudios psicosociológicos analizan casi siempre la variable género como elemento diferenciador. En el caso de los estudios de los estilos de aprendizaje, las diferencias de género son prácticamente insignificantes. Sin embargo, algunos estudios han mostrado diferencias entre los sexos en las tareas de procesamiento de la información. Riding y Vincent (1980, cit. en Alonso y Gallego, 2008) en sus investigaciones con alumnos de siete a 15 años, los chicos procesaban más rápidamente la información, pero de forma más superficial, mientras que las chicas procesaban la información menos rápidamente pero con más profundidad. Queda abierto un camino que se relaciona con los actuales estudios cerebrales y las posibles diferencias fisiológicas cerebrales entre hombres y mujeres, investigaciones que aún no han conseguido una aceptación plena de los expertos (Gallego y Alonso, 2008).

EA y edad

El estudio de Martín y Rodríguez Conde (2003) trató de comprobar la existencia de diferencias en el uso de EA entre dos grupos de estudiantes de diferentes generaciones. Se aplicó el inventario de Kolb (*LSI*). La hipótesis básica de trabajo partía de la idea de que a lo largo de las primeras etapas de la vida, cada individuo utiliza un EA dominante, pero que al llegar a la vejez, este estilo se hace menos acentuado y preferente. Esta hipótesis fue rechazada aunque sí se apreciaron diferencias en el uso de algunos EA entre los dos grupos de edad, apareciendo el estilo *divergente* más marcado en la muestra de personas mayores, así como el estilo *convergente* entre los jóvenes.

Otros estudios han comprobado que los jóvenes tienden a tener un estilo más activo en sus enfoques de aprendizaje, mientras que las personas mayores tienden a tener un estilo más reflexivo y abstracto (estilo asimilador) (Dorsey y Pierson, 1984; Davenport, 1986; Atkinson, 1991; Cornwell et al., 1991; Martín García, 2003; Truluck y Courtenay, 1999). Sin embargo, en el estudio de Martín y Rodríguez Conde (2003), el estilo asimilador se da preferentemente igual en un grupo y otro, siendo además:

[el estilo *asimilador*] un estilo que no sirve a los efectos de discriminar o diferenciar ambas poblaciones. Sí en cambio, el estilo *divergente* que aparece más marcado en la muestra de personas mayores de 55 años, frente a los otros estilos, o el estilo *convergente*, que se aprecia de manera más notoria entre los jóvenes (pág. 111).

Los autores indican que con los jóvenes sería recomendable utilizar una metodología orientada a la práctica de los contenidos y a situaciones de la vida real mediante actividades de laboratorio, resolución de problemas, simulaciones y aplicación práctica de destrezas, mientras que para el grupo de los mayores se proponen estrategias didácticas tendentes a presentar la información de un modo conciso y lógico, con exposiciones iniciales que permitan el “análisis detenido de los contenidos, mediante lecturas comprensivas y el uso de interrogantes que permitan al sujeto el cuestionamiento por medio de simulaciones y discusiones en grupo” (pág. 111).

Otros estudios han encontrado significación con la variable edad pero en relación al género, mostrando que son solo las mujeres las que cambian de estilo pasando de un estilo más concreto cuando son jóvenes a uno más abstracto, mientras que los hombres mantienen una preferencia por un estilo abstracto a lo largo de la vida.

EA y distintas profesiones, carreras y especialidades

Es tradicional el estudio de los estilos de aprendizaje y las diferentes ocupaciones. Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) y Alonso et al. (2005) han presentado sus análisis comparativos de estilos de aprendizaje y distintas profesiones. Parece claro que unos estilos son más apropiados para unas ocupaciones que para otras. La misma conclusión nos ofrecen las investigaciones que analizan los estilos de aprendizaje de los individuos en relación con las distintas carreras. Hay estilos de aprendizaje que facilitan el estudio de algunas carreras y otros que hacen muy difícil la posibilidad de llegar a buen término en una carrera (Gallego y Alonso, 2008).

Cala, Riera y Jaramillo (2014) determinaron los EA de estudiantes de 1er curso de ingeniería industrial y electrónica. Los resultados fueron compatibles con los resultados presentados en 30 artículos de diversos países mostrando que los EA pragmático y activo resultan similares a los de los 30 artículos internacionales, mientras que las preferencias por los EA teóricos y reflexivos fueron más bajas.

Cagliolo, Junco y Peccia (2010) investigan las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemáticas, introducción a la administración y análisis socio-económico en la Universidad Nacional de Luján. Llegan a la conclusión de que los Estilos de Aprendizaje influyen de manera diferente según las asignaturas.

Sepúlveda, López, Torres y Cabrera (2010) analizan las diferencias de género en el rendimiento y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de veterinaria y medicina cursando farmacia de la Universidad de Concepción, No se encontraron diferencias significativas en cuanto al género y al rendimiento académico. Sí en cuanto al uso de las estrategias, revelándose un uso mayor por parte de las mujeres.

El estudio de López-Aguado sobre la incidencia de las variables género, curso y titulación en los EA en estudiantes universitarios (2011) concluyó con resultados significativos en las tres variables. Compila los resultados de investigaciones anteriores y afirma que en lo que se refiere a la descripción de los EA en diferentes muestras de estudiantes, la mayoría de las investigaciones muestran que el perfil preferente es el reflexivo (Cagliolo, Junco y Peccia, 2010; Cantú, 2004; Gómez et al., 2003; Grau, Marabotto y Muelas, 2006; Grau, Marabotto, Muelas y Dato, 2006; López y Ballesteros, 2003; Ordóñez, Rosety-Rodríguez y Rosety-Plaza, 2003; Rodríguez y Ortega, 2006; Solar, 2004; Vivas, 2005; Yáñez, Brinkmann y González, 2006; Yates, Raposo, Barcia, Fernández-Carballido, Negro, Montejó y Gallego, 2006).

Este dato se reitera independientemente del tipo de formación, bien sea estudios universitarios en todas las titulaciones y niveles (Canalejas, Martínez, Pineda, Vera, Soto, Martín y Cid, 2004; López-Aguado, 2004; Pikabea, 2004; Raposo, Barcia, Fernández-Carballido, Montejó, Negro y Gallego, 2004; Santibáñez, Sáenz, Martínez y Sabanza, 2004; Yáñez, Dumas, Bahamondes y Ortiz, 2006), Educación Secundaria o Bachillerato (Fernández, Ruiz y Toro, 2006; Santibáñez, Adán, Gil y Sáenz, 2004a, 2004b), e incluso en los cursos de

formación y extensión para diferentes profesionales (Labatut y Tescarolo, 2006).

Esta tendencia también parece independiente de otras variables relevantes como el género de los sujetos (Martín y Camarero, 2001) y, por ejemplo, del país, o cultura de procedencia (Cagliolo, Junco y Peccia, 2004; Coloma, Manrique, Revilla, y Tafur, 2004; García, Santizo y Jiménez, 2004; Labatut, 2004; Labatut y Lupion, 2004; Marabotto y Dato, 2004; Portilho, 2003; Quevedo, 2004; Siquiera y Magalhaes, 2004).

También parece ser el estilo predominante entre el profesorado (García, Santizo y Jiménez, 2004; Labatut y Lupion, 2004; Martínez, 2004).

Uno de los objetivos del *CHAEA* era comprobar las posibles diferencias entre las distintas Facultades respecto a los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos para saber si el hecho de estudiar en una o en otra Facultad “marcaba” en los alumnos un perfil diferente de Aprendizaje. Se aplicó un diseño metodológico múltiple de carácter “ex post-facto” y se seleccionó la muestra desde criterios aleatorios para la selección de escuelas o facultades. Los ANOVA aplicados confirmaron que había diferencias significativas en los alumnos en los cuatro estilos de Aprendizaje, sobre todo en relación con las variables académicas planteadas y no tantas con las variables de tipo social (Alonso, 2004).

EA y otros estudios

Alonso y Gallego (2010) investigan a fondo la relación entre los EA y competencias mediante la elaboración de un cuestionario (COMPUNEM) aplicado a 7 universidades españolas. El objetivo era detectar las carencias entre las competencias que se consideran importantes para el empleo la vida y el estudio y las competencias adquiridas en la universidad. Las competencias mejor valoradas por los universitarios para el empleo se refería a las relacionados con las emociones (aprender a ser), con el aprendizaje (aprender a conocer), con la gestión eficaz y el uso de las TIC (aprender a hacer) y con la comunicación (aprender a convivir).

En Brasilia, se aplicó también el cuestionario COMPUNEM (Nascimento, 2012) con el objetivo de identificar los EA y las competencias que los estudiantes consideran importantes para el empleo y las que les debería ofrecer la universidad posibilitando una nueva visión curricular.

| ESPECIALIDAD | AUTORES | AÑO | PAÍS | VARIABLES |
|---------------------|----------------|------------|-------------|-------------------|
| INFORMÁTICA | Farfán et al. | 2010 | Bolivia | Diagnóstico de EA |

| | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|--------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Morales-Ramírez et al. | 2012 | México | Y riesgo de repitencia Diagnóstico de EA |
| FORMACIÓN | Astete et al. | 2010 | Chile | |
| PROFESORADO | Gutierrez et al. | 2012 | España | El género y la edad correlación EA activo |
| | Madrigal y Trujillo | 2014 | Colombia | Diagnóstico de EA |
| PEDAGOGÍA | Catalán et al. | 2012 | Chile | Diagnóstico de EA |
| | De Mola | 2008 | Perú | EA y rendimiento académico (Sí) EA y rendimiento (EA teórico y reflexivo) |
| | Ossa y Lagos | 2013 | Chile | |
| MATEMÁTICAS | Cravery y Anido | 2015 | Argentina | |
| | Villamizar y Gómez | 2011 | Colombia | EA y rendimiento (NO) |
| EDUC. INFANTIL | Labatut | 2015 | Brasil | |
| BIOLOGÍA | Reinicke et al. | 2008 | Chile | |
| PSICOLOGÍA | Juárez et al. | 2010 | México | EA y Rendimiento Académico (NO). EA y género (Sí) |
| DERECHO | Valenzuela et al. | 2011 | México | Diagnóstico de EA |
| FÍSICA | Ramírez y Chávez | 2012 | | Ea y Metodología |
| INGENIERÍA | Cala, Riera y Jaramillo | 2014 | Ecuador | Diagnóstico de EA |
| INDUSTRIAL Y ELECTRÓNICA | Ortiz y Canto | 2013 | México | EA y rendimiento (EA pragmático). Mujeres mejor rendimiento pero no diferencias en EA |
| QUÍMICA | Martín Castro | 2014 | México | Diagnóstico de EA y uso de los hemisferios |
| FARMACIA | Sepúlveda et al. | (2010) | Chile | Género y rendimiento académico (NO) |
| VETERINARIA | Montero et al. | 2010 | | EA y rendimiento académico |
| ENFERMERÍA | Milena | 2010 | Colombia | EA y desempeño en pruebas |
| BACTERIOLOGÍA/LABORATORIO CLÍNICO | Sotillo Blanco | 2014 | Colombia | Diagnóstico de EA y rendimiento académico |
| CONTABILIDAD | Araújo y Ribeiro | 2014 | Brasil | EA y rendimiento (NO) Estudio multivariable (motivación, ambiente de aprendizaje, actividades de trabajo y familia) |
| FISIOTERAPIA | Da Cuña et al. | 2014 | España | EA y género (Sí) |
| GENÉTICA CLÍNICA | Saldaña | 2010 | México | EA y rendimiento y género (no) |
| FISIOLOGÍA/FISIOLOGÍA | Acevedo y Rocha | 2011 | Chile | Ea y rendimiento académico (sí) y género (no) |
| PATOLOGÍA | | | | |
| MEDICINA | Said et al. | 2010 | Argentina | EA y género (NO) |

Figura 5. Estudios recientes sobre Estilos de Aprendizaje

López y Falchetti (2009) han explorado la relación de los EA con la motivación y las estrategias. Utilizaron el *CHAEA* y los resultados indicaron que los distintos estilos de

aprendizaje no se caracterizan por un tipo concreto de motivación, sino que se asocian más con el uso de determinadas estrategias para el aprendizaje.

En concreto los estilos reflexivo y teórico, parecen establecer una misma tendencia no solo en las estrategias sino también en los enfoques de aprendizaje. En ambos casos, los sujetos tienden a puntuar más alto en las estrategias profunda y de logro a medida que se incrementa su preferencia por estos estilos.

Segura (2011) realiza un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los EA de estudiantes venezolanos de Bachillerato usando el *CHAEA*. Se reveló que existe una correlación positiva entre los EA y habilidades emocionales. La competencia social afecta principalmente a los estilos activo y pragmático mientras que la empatía afecta a todos menos al teórico.

Todos los estudios utilizaron el *CHAEA* salvo el estudio de Cala et al., que utilizó *4MAT* y el de Martín Castro que utilizó el *SLI*.

EA y rendimiento académico

No hay estudios concluyentes debido a la variedad de resultados según las investigaciones. Los estudios de Saldaña (2010) y Sepúlveda et al. (2010) no arrojan diferencias significativas del uso de los EA en relación al rendimiento académico. Sin embargo, otros estudios muestran que algunos EA pueden eventualmente incidir en el rendimiento académico de los alumnos (Acevedo y Rocha, 2011; Ortiz y Canto, 2013; Quintana y Gallego, 2011; Ossa y Lagos, 2013).

Cabe citar especialmente el estudio de Quintana y Gallego sobre la incidencia de los EA en el rendimiento académico de las asignaturas de física y química en alumnos de secundaria. Se relacionaron las diversas combinaciones de preferencias de los estilos con rendimientos satisfactorios e insatisfactorios. Se encontró que, globalmente, los alumnos que obtenían un Rendimiento Escolar insatisfactorio iban asociados principalmente a preferencias baja/muy baja en los estilos reflexivo y teórico, puros o asociados. Se pudo inferir que los estilos de enseñanza empleados mayormente por los profesores favorecían esencialmente a los alumnos que utilizaban con preferencia los estilos reflexivo y teórico, dificultando el aprendizaje de aquellos estudiantes que no presentaban desarrollados dichos estilos.

De la misma manera se encontró una relación positiva y significativa, aunque medianamente baja, entre el rendimiento académico, y los estilos de aprendizaje teórico ($r=0,291$) y reflexivo

en estudiantes de pedagogía en Chile (Ossa y Lagos, 2013).

El estudio de Ortiz y Canto (2013) encontró también una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico, tanto en estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales como en la de Ingeniería Industrial; y entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Electromecánica. Los resultados vincularon también el rendimiento académico al género, y mostraron que las mujeres obtuvieron mejor rendimiento académico.

1.3.5. Implicaciones metodológicas y didácticas

De Moya, Hernández, J. A, Hernández, R. y Cózar (2009) realizan en la Escuela de Magisterio de Albacete un plan de trabajo consistente en el desarrollo de actividades específicas para cada estilo integradas dentro de las programaciones docentes, con el objetivo de que los estudiantes universitarios puedan organizar sus procesos de aprendizaje de forma eficaz. Se utilizó *CHAEA*.

Spengler, Craveri y Anido (2012) utilizaron el conocimiento de los EA como orientadores en la selección, análisis y producción del material didáctico. Realizaron un cuestionario de evaluación de material didáctico en varias facultades de la Universidad de Rosario (Argentina). Se encontró una correlación entre la evaluación del material didáctico realizada por los alumnos y sus respectivos EA determinados por el CHAEA.

Con el objetivo de establecer metodologías de naturaleza plural abarcando distintas formas de actuación docente (clases magistrales, grupos de docencia, grupos de trabajo...) y docencia presencial y virtual, Pulido, de la Torre, Luke y Palomo (2009) analizan el discurso presente en las valoraciones que los alumnos hacen de una experiencia de profundización en el marco de la planificación del EEES e identifican dos estilos de enseñanza predominantes: el pragmático y el activo.

| Estrategia | Estilo de Aprendizaje que favorece |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Lluvia o tormenta de ideas. Forma de trabajo que permite la libre presentación de ideas, sin restricciones ni limitaciones, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas. | Activo |
| Lamina /foto mural. Se basa en la presentación de una fotografía, lámina o caricatura (sin texto) proyectada como entrada a un tema de la lección que se quiere ver. | Pragmático, Activo |
| Frases incompletas. Consiste en que el alumno complete oraciones truncas. | Reflexivo y Teórico |
| Concordar-Discordar. Se fundamenta en presentar a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo de 20 enunciados breves y redactados de forma tal que provoque en los discentes la reflexión (de manera individual y después en equipos de cuatro integrantes). El alumno debe contestar si está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se escribió. | Reflexivo |
| Escribir sobre... Se le solicita al alumno escribir algo sobre el tema que se va a tratar en clase. Las preguntas que se hacen son: ¿Qué sabes?, ¿Qué se te ocurre?, ¿Qué piensas cuando te mencionan o dicen ...?, etc. | Teórico y Reflexivo |
| Estudio de un caso. Descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo y organización. La situación descrita puede ser real o hipotética pero construidas con características análogas a las presentadas en la realidad. | Teórico |
| Situación problema. El profesor selecciona una situación problema tomado de la realidad y relacionado con los contenidos del curso que se espera sean abordadas por el alumno de manera grupal. Lo fundamental en la forma de trabajo que se genera está en que los alumnos puedan identificar lo que requieren para enfrentar la situación problemática y las habilidades que se desarrollan para llegar a resolverla. | Pragmático |
| Método de Proyectos: Actividades que enfrentan al alumno a situaciones problemáticas reales y concretas que requieren soluciones prácticas y en las que se pone de manifiesto una determinada teoría. | Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático |
| Exposición: Presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de estructura y organización a material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información. | Pragmático, Activo y Reflexivo |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Trabajo de Investigación. Trabajo personal o en grupo que coadyuva a plantear y buscar soluciones a problemas que se presentan en la vida real. En esta parte el alumno recopila, analiza y reporta la información. | Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático |
| Conferencia interactiva o chat (transmitida por Internet). Los alumnos ubicados en diferentes lugares geográficos participan activamente en un evento transmitido por Internet. | Activo |
| Actividades de repetición y práctica. Los estudiantes practican, repetidamente, aplicando conocimiento específico o una habilidad bien definida. | Pragmático |
| Búsqueda por Internet. Los discentes encuentran fuentes de información en Internet a través de Robos de búsqueda. | Pragmático |
| Elaboración de blogs y wikis. Se utilizan para plasmar ideas propias sobre temas entendidos a través de medios electrónicos interactivos | Activo, Reflexivo |
| Foros de discusión (presencial o vía internet). Se utiliza para que los alumnos expongan sus comentarios libremente de un tema propuesto por el profesor o por otro compañero del curso. | Activo, Reflexivo |
| Elaboración de mapas conceptuales como un medio de representación que permite visualizar los conceptos y proposiciones de un texto, así como la relación que existe entre ellos | Teórico y Pragmático |
| Uso de Software Estadístico como R, SAS y SPSS. Para que el discente maneje, programe e interprete resultados de análisis estadísticos para proyectos de investigación. | Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático |
| Uso de plataformas Educativas. Los alumnos, en diferentes lugares geográficos pueden tener acceso a todos los materiales de un curso (vía Internet) en cualquier modalidad e interactuar con sus profesores y compañeros. | Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático |

Figura 6. Estrategias que favorecen los EA*

*Fuente: Gutierrez, García Cué y Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago et al. (2008), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010).

Gutierrez y García Cué (2014) presentan una lista de Estrategias de Aprendizaje basada en otras investigaciones y otras propuestas por los autores y las vinculan a los Estilos de Aprendizaje que pueden favorecerse con su uso. Este cuadro compilatorio ilustra cómo la actividad docente incide en el desarrollo de un determinado estilo. Si se asume que lo que

ocurre en el aula viene en cierta medida condicionado por el sistema y la cultura educativa del país, se podría defender la hipótesis de un nexo entre estas variables y los estilos.

Lago, Colvin y Cacheiro (2008) proponen un modelo para la selección o creación de actividades didácticas basadas en los estilos de aprendizaje. El modelo presenta una tipología de actividades diseñadas a partir de filtros de 1, 2, 3 o 4 estilos configurando las actividades monofásicas de 1 estilo, bifásicas que desarrollan 2 estilos, trifásicas con 3 estilos y actividades eclécticas que cubren los 4 estilos. A partir de esta tipología de actividades polifásicas se han elaborado ejemplificaciones que sirvan de orientación al docente para el diseño de sus actividades basadas en los EA.

Gutierrez y García Cué analizaron los diferentes factores que repercutían en los estilos de aprendizaje en dos instituciones educativas, una en México y otra en España. Los autores distinguieron diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los Estilos de Aprendizaje Activos de los discentes de España que obtuvieron un promedio mayor que los de México. En México, en el Colegio de Postgraduados se reveló que a los alumnos les costaba mucho trabajo ser líderes y preferían no ser arriesgados. Algunos factores que consideraron de esta diferencia fueron edad, cultura, país y estructura de los programas de estudio.

El estudio de Santaolalla (2009) analiza con mayor detenimiento algunas propuestas metodológicas que muestran diferentes formas de enseñar las matemáticas para que resulten estimulantes a los alumnos con EA diferentes.

Implicaciones didácticas del modelo de Honey y Mumford

Honey y Mumford elaboraron un listado (1992) de situaciones de aprendizaje con las que los alumnos con los distintos EA aprenden mejor.

ACTIVOS

Los activos aprenden mejor de actividades donde

- hay experiencias nuevas, oportunidades de las que aprender.
- pueden implicarse en actividades del aquí y ahora como juegos de negocios, tareas competitivas en equipo, ejercicios de juego de roles.
- hay excitación, drama, crisis y cosas que se cortan y cambian dentro de diversas actividades que abordar.

- llevan la voz cantante, pueden dirigir reuniones, conducir discusiones, dar presentaciones.
- se les permite generar ideas sin restricciones de estructura, política o viabilidad.
- cuando se les lanza a una tarea que ellos creen que es difícil, por ejemplo se establece un reto con recursos inadecuados y condiciones adversas.
- se les implica con los demás lanzando ideas y solucionando problemas como parte de un equipo.

REFLEXIVOS

Aprenden mejor de actividades donde:

- se les permite o anima a observar, pensar, sopesar sobre las actividades.
- son capaces de apartarse de los eventos y escuchar, observar, por ej. observar un grupo en el trabajo, sentarse detrás en una reunión, ver una película o un vídeo.
- se les permite pensar antes de actuar, asimilar antes de comentar, ej. tiempo para preparar.
- pueden llevar a cabo una investigación concienzuda, sondear y llegar al fondo de las cosas.
- se les da la oportunidad de revisar lo que han aprendido, lo que ha pasado.
- se les pide que produzcan análisis e informes cuidadosos.
- se les ayuda a intercambiar puntos de vista con otras personas sin peligro, mediante un acuerdo previo, dentro de una experiencia de aprendizaje estructurada.
- pueden alcanzar una decisión en su propio tiempo sin presión o ajustadas fechas límites.

TEÓRICOS

Aprenden mejor de actividades donde:

- lo que se les ofrece es parte de un sistema, modelo, concepto, teoría.
- tienen tiempo para explorar metódicamente las asociaciones e interrelaciones entre ideas, hechos y situaciones.
- tienen la oportunidad de cuestionar y sondear la metodología básica,

suposiciones o lógica detrás de algo, por ejemplo tomando parte en una sesión de preguntas/ respuestas, comprobar los errores de un artículo o periódico.

- se les reta intelectualmente, por ejemplo analizando una situación compleja, siendo evaluado en una sesión tutorial.
- están en situaciones estructuradas con un propósito claro.
- pueden escuchar o leer sobre ideas o conceptos que enfatizan racionalidad o lógica y están bien argumentadas, elegantes y sin fisuras.
- pueden analizar y después generalizar las razones para el éxito o fracaso.
- se les ofrece ideas interesantes y conceptos incluso si ellos no son inmediatamente relevantes.
- se les requiere que comprendan y participen en situaciones complejas.

PRAGMÁTICOS

Aprenden mejor:

- si hay un vínculo entre el asunto o la materia y el problema u oportunidad en el trabajo.
- se les muestra técnicas para hacer cosas con ventajas obviamente prácticas, ej. cómo ahorrar tiempo, causar una buena impresión, tratar a gente rara.
- tienen la oportunidad de intentar y practicar técnicas con ayuda/feedback de expertos con credibilidad, ej. alguien que tiene éxito y puede hacer las técnicas él mismo.
- se les expone a un modelo que pueden copiar, ej. un jefe respetado, una demostración de alguien con una grabación, muchos ejemplos/anécdotas, una película mostrando cómo se hace.
- se les da oportunidades inmediatas para realizar lo que se ha aprendido.
- hay una gran validez en la actividad, ej., una buena simulación, problemas reales.
- pueden concentrarse en asuntos prácticos, ejemplos trazar planes de acción con un producto final obvio, sugiriendo atajos, dando pistas.

El cerebro de cada uno de nosotros tiene sus propias preferencias a la hora de aprender, y trabaja mejor con unos estilos que con otros. Así, cuando un niño asiste a una clase tradicional, la mayor parte del aprendizaje se transmite utilizando los estilos verbal y lógico; por tanto, niños con preferencia por estos estilos comprenderán lo explicado mucho mejor

que, por ejemplo, un niño cuyo estilo primario sea el kinésico, y que necesite acción e interacción para aprender, o que un niño auditivo o rítmico, quien necesita que las cosas que aprende vayan asociadas a una melodía o cantinela.

Los hemisferios cerebrales y el trabajo en el aula

Normalmente en cualquier aula tendremos alumnos que tiendan a utilizar más el modo de pensamiento asociado con un hemisferio que con otro. Un alumno hemisferio izquierdo comprenderá sin problemas una explicación de reglas gramaticales (pensamiento abstracto) mientras que un alumno hemisferio derecho puede comprender los ejemplos (pensamiento concreto) pero no ser capaz de aplicar bien las reglas. Además, el modo de pensamiento tenemos que combinarlo con los sistemas de representación. Un alumno visual y holístico tendrá reacciones distintas que un alumno visual que tienda a usar más el hemisferio lógico.

Al hablar de los sistemas de representación decíamos que, como profesores, nos interesará utilizar todos los estilos. Esto es todavía más importante en el caso de los dos modos de pensamiento. Para poder hacer bien algo necesitamos siempre usar los dos modos de pensamiento, necesitamos activar los dos hemisferios y utilizar ambos modos de pensamiento.

Al empezar la clase, explicar siempre lo que vamos a hacer y cómo se relaciona con otras unidades o clases.

El hemisferio lógico piensa en símbolos y conceptos abstractos. El hemisferio holístico piensa en ejemplos concretos. Explicar la materia utilizando combinando el lenguaje de los dos modos de pensamiento de cada hemisferio siempre que sea posible.

Alternar las actividades dirigidas a cada hemisferio, de tal forma que todos los conceptos claves se trabajen desde los dos modos de pensamiento.

Con alumnos donde la preponderancia de uno de los dos modos de pensamiento sea muy marcada, realizar actividades para potenciar la utilización equilibrada de los dos hemisferios.

1.4. Cultura y Estilos de Aprendizaje

Las maneras de aprender se derivan de las maneras de vivir y de cómo los adultos y otras

personas, “enseñan” en el contexto inmediato. Nuestros padres y después los profesores, colegas y amigos nos transmiten la información y nos enseñan a procesarla desarrollándose una compleja interacción entre la instrucción formal, las experiencias vitales, y los hábitos. Es a través de estas interacciones en estos contextos sociales que los niños comprenden, dan sentido al mundo y modelan los significados. Los niños de diferentes contextos culturales parecen tener distintos modelos de habilidades intelectuales.

Los niños aprenden mejor cuando su diversidad de experiencias en casa y en la comunidad es reconocida y construida en otros medios. La diversidad de contextos familiares y culturales significa que los niños aprenden de diferentes experiencias y las pueden aplicar a situaciones de aprendizaje nuevas.

Las experiencias tempranas y los valores culturales de una persona pueden afectar tanto las expectativas como el proceso de aprendizaje. Si esta relación es verdadera, ¿podríamos entonces asumir que los estudiantes que comparten características culturales tienen maneras comunes de aprender?, ¿crea la cultura una manera de aprender?, ¿se puede determinar esta manera? A lo largo de este capítulo vamos a intentar dar respuesta a estas preguntas

El objetivo general de este capítulo es presentar una compilación de los estudios que exploran la interacción entre la cultura y los estilos de aprendizaje. Las investigaciones se abordan desde diversas perspectivas, entre ellas, estudios que abordan las diferencias de estilo desde la etnicidad o las características de una cultura minoritaria frente a la cultura mayoritaria o corriente principal, por ejemplo, estudios de afroamericanos, latinos o chinos en el contexto de la educación norteamericana. Otros estudios comparan varias culturas en las que se distribuye un cuestionario de estilos y se muestran las diferencias si las hay. En otros casos, además del cuestionario de estilos, se utiliza otro cuestionario o marco de referencia para analizar la cultura y correlacionarla con los resultados obtenidos en la medición de los estilos.

Los objetivos específicos de este capítulo son los siguientes:

1. Determinar, de una manera comprehensiva, el impacto o la influencia de la cultura en los estilos de aprendizaje. Para ello, se presenta una compilación de los resultados obtenidos en las investigaciones en este campo desde las primeras investigaciones hasta nuestros días.
2. Mostrar la influencia de la cultura y la etnicidad sobre los procesos cognitivos y

perceptivos, indicando y comparando los estudios principales en este campo.

3. Exponer los estudios sobre cultura y estilos desarrollados bajo el marco de tipologías culturales dentro de campos como la antropología cultural, la literatura en gestión empresarial o la psicología intercultural. Estas tipologías ofrecen rasgos que operacionalizan la cultura en rasgos dicotómicos y permiten relacionar estos rasgos con modos o maneras de aprender, procesar la información o con determinados modos de conducta social o individual.
4. Describir los estudios que han relacionado la cultura de determinados países con sus estilos correspondientes utilizando las dimensiones culturales.
5. Indicar y analizar las implicaciones pedagógicas del impacto de la cultura en los estilos de aprendizaje.
6. Evaluar de manera crítica los estudios sobre cultura y EA, mostrando las dificultades y limitaciones en este campo de investigación.

El capítulo acaba con la presentación de las conclusiones más importantes.

1.4.1. Significado y dimensión del impacto de la cultura en los EA

There was this Inuit parent talking to her child's Canadian teacher. At a certain point, the teacher said: "Your son is talking well in class. He is speaking up a lot". And, much to her surprise, the Inuit parent replied: "I am sorry" (quoted in Atkinson 1997).

Los seres humanos nacemos con una predisposición biológica para aprender de determinadas maneras. Pero también somos producto de influencias externas, especialmente dentro de nuestra familia inmediata, nuestra comunidad y cultura. Los investigadores confirman que los modelos de aprendizaje son una función tanto innata como adquirida. Gardner (1991) se hace eco de esta perspectiva: "somos tanto un producto de nuestra cultura como de nuestro cerebro" (pág. 38). Myers (1990) afirma "el desarrollo de un tipo comienza a una edad muy temprana. La hipótesis es que el tipo es de nacimiento, una predisposición innata como la de ser diestro o zurdo, pero el desarrollo exitoso del tipo puede favorecerse o obstaculizarse por el entorno desde el comienzo" (pág. 176). Otros estudios describen la importancia de la socialización dentro de la cultura y de la familia. Están de acuerdo con Ramírez (1989) que "las diferencias culturales en los estilos de aprendizaje de los niños se

desarrollan a través de su experiencia temprana" (pág. 4).

Una pregunta frecuente en psicología cultural es qué es más determinante: los rasgos innatos individuales o la influencia de la cultura. Esta pregunta no tiene una clara respuesta. Quizás la respuesta más precisa es "depende". Ambos factores son determinantes en la manera en la que los modos de aprender y comportarse se modelan y desarrollan. Guild (2001), indica al respecto lo siguiente.

Variables tales como la congruencia de rasgos innatos con influencias culturales, el apoyo (o la falta) hacia comportamientos preferidos o hacia la toma de riesgos dentro del ambiente, influirán la manera en la que los modelos de aprendizaje se modelen. Cuando mi cultura apoya mi individualidad, crezco y me desarrollo de manera saludable. Cuando mi familia fomenta mi unicidad, aprendo a confiar en mi propia predisposición innata. Si, por el contrario, no alcanzo las expectativas de una "chica típica" o de una "mujer marroquí típica", me doy cuenta de la falta de congruencia entre mi propia individualidad y las expectativas externas y tengo que reconciliar estas diferencias. A veces esa reconciliación me da más fuerzas y aumenta el rango de mis comportamientos. Otras veces, me lleva al conflicto y a la incertidumbre. Ambos resultados confirman el importante papel de lo innato y lo adquirido al modelar el acercamiento a la vida y el aprendizaje de una persona. (Guild, 2001, The Nature vs. Nurture Issue, párr. 3).

MacLachlan (2007) afirma que algunas maneras de aprender pueden enseñarse y que de hecho, es una de las funciones de la educación formal, enseñar maneras de aprender que de otra forma no se adquirirían.

Hay poco desacuerdo de que exista una relación entre la cultura en la que los niños viven (o de la cual provienen) y sus maneras preferidas de aprender. Esta relación, además, "está directamente relacionada con el éxito emocional, social y académico en la escuela" (Guild 1994, pág. 17). Como las culturas son diferentes, es natural esperar diferencias en los estilos de aprendizaje de diferentes países. Estudios previos (Katz, 1988; Pratt, 1992) sugieren que las diferencias de estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de distintas culturas son debidas a las restricciones o limitaciones que las culturas imponen sobre los patrones de comportamiento de la gente. Investigaciones interculturales han revelado que ciertos grupos étnicos tienen estilos de aprendizaje que son distintos de otros grupos étnicos (Dunn y Griggs, 1990; Jacobs, 1987; Jalali, 1989; Sims, 1988; Williams, 1990).

Las maneras de aprender están ligadas con los modos de la percepción (oir, ver, oler,

saborear, tocar y el sentido kinestésico), es decir: la conciencia de tu propio cuerpo, su lugar en el espacio y la relación con otros objetos animados o inanimados. Así es como construimos la información sobre el mundo.

Sywelem, Al-Harbi, Fathema y Witte (2012), que utilizaron el instrumento desarrollado por Steinbach (1993) *What's My Learning Style?*, compararon el estilo de aprendizaje de 300 estudiantes en instituciones de educación del profesorado en Egipto, Arabia Saudita y los Estados Unidos para analizar las preferencias en cuanto a los modos perceptivos. Las conclusiones fueron las siguientes: no había diferencias en cuanto a la modalidad visual entre los 3 grupos, aunque los saudíes mostraron una preferencia por la modalidad oral. Debido a esta preferencia, el autor recomienda como forma más apropiada de instrucción para este grupo la forma tradicional de clases magistrales o conferencias (*Lectures*). Los americanos fueron los menos inclinados a seleccionar la modalidad kinestésica de entre los 3 grupos.

La investigación sobre cómo la gente aprende ha acaparado el interés de académicos en distintas disciplinas a lo largo de décadas y continúa generando una amplia investigación y trabajo teórico resultante en la redefinición de conceptos existentes acerca de modelos de aprendizaje y ha producido instrumentos distintos y mejores para medir dichos modelos. Se ha argumentado que los profesores podrían emplear este conocimiento para ganar un mejor entendimiento de la complejidad de diferencias en los comportamientos de aprendizaje que tienen lugar en la clase incluso dentro de un país (Coffield et al., 2004, cit. en Manikutty et al., 2007).

Se ha acuñado el término *estilos de aprendizaje culturales* como “aquellos estilos de aprendizaje de un individuo que son el producto de su educación y de su contexto cultural” (Heredia, 1999, *Cultural learning styles*, 1er párr.).

El concepto de estilos de aprendizaje culturales se vincula a los esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de grupos minoritarios. En un esfuerzo por explicar por qué estos grupos presentan un rendimiento más bajo, la distinción entre las diferencias en estilo de aprendizaje y falta de habilidad se confunden. Debemos decidir si o no la “igualdad de instrucción (es) sinónimo con equidad de oportunidades educacionales para todos” (Guild y Garger, 1998).

En general los investigadores han reportado tres tipos de información sobre cultura y estilos

de aprendizaje (Guild, 1994):

- Descripciones basadas en la observación de grupos culturales de aprendices. La mayor parte son descripciones de personas que están familiarizadas con el grupo para sensibilizar a la gente de fuera de esa cultura de las experiencias de los niños de esa cultura. Se contrastan a menudo modelos de aprendizaje de estas minorías con maneras de aprender de estudiantes americanos o europeos y las prácticas escolares diseñadas para tales estudiantes.
- Descripciones basadas en datos de grupos específicos. En este tipo de investigación, se administran instrumentos para medir el estilo de aprendizaje o el estilo cognitivo para obtener el perfil de un grupo cultural, comparar este grupo con otro previamente estudiado, o validar un instrumento particular para un uso intercultural. Hay dos tipos de instrumentos.
 - Los que buscan una preferencia de estilo. Los informantes normalmente reportan sus enfoques preferidos al aprendizaje. Uno de los instrumentos de este tipo mejor conocidos es el *Myers-Briggs Type Indicator*. En otras palabras el adulto o el estudiante rellena respuestas a una serie de preguntas y la frecuencia de respuestas indican ciertas preferencias para enfoques específicos de aprendizaje. Se le pide a las personas que respondan a palabras o preguntas específicas, el lenguaje se interpreta a través de una experiencia personal y cultural.
 - Los que evalúan los rasgos predominantes de un estilo, es decir: las destrezas para hacer tareas con un enfoque concreto. Un ejemplo es la serie de evaluación que distinguen entre dependientes/ independientes de campo (*Test of embedded figures*, Witkin, 1971). Los resultados muestran diferencias en cognición, tales como global, aprendizaje holístico en contraste con analítico, o enfoques sobre la parte o la totalidad.

Así la información obtenida de evaluaciones formales de estilos de aprendizaje de grupos culturales específicos se ha basado en formas diferentes de evaluar y describir el estilo. Sin embargo, los resultados de estudios diferentes se comparan a menudo, ignorando o disminuyendo la relevancia del tipo de instrumento de evaluación en el informe de las conclusiones. La variación en el tipo de instrumento de evaluación usado da cuenta de la aparentemente

información contradictoria reportada sobre grupos de aprendices.

- Discusión directa. Shade (1989), por ejemplo, comenta que el desarrollo perceptivo difiere según el grupo etnocultural. Es por tanto una presunción errónea en el proceso de enseñanza aprendizaje asumir que los niños “ven” el mismo evento, idea u objeto de la misma manera.

La cultura establece modelos colectivos de comportamiento que afectan a los distintos niveles sociales hasta llegar al individuo.

Si una cultura se entiende como un grupo de suposiciones, valores y comportamientos compartidos y omnipresentes, una consecuencia es que el aprendizaje y el estudio, aunque tiene lugar a nivel individual, están también dentro de la lógica de esa cultura particular, y desde aquí se revelan patrones colectivos a un macronivel (Manikutty, 2007, pág. 79).

La cultura tiene la capacidad de modelar las maneras en las que sus miembros reaccionan, reciben y procesan frente a la información y a la experiencia, la manera particular de aprender de la experiencia (Sywelem, Al-Harbi, Fathema, y Witte, 2012). Estas maneras y enfoques diferentes al conocimiento pueden utilizarse favorablemente en un contexto académico para mejorar el proceso de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje y la tendencia conductual existen y estudiantes de experiencias culturales y con una socialización particular, a menudo poseen enfoques hacia el conocimiento que son altamente funcionales en el ambiente nativo y se les puede sacar provecho para facilitar la actuación en contextos académicos (Claxton, 1990, pág. 6).

De Vita (2001) sugiere que no cabe duda sobre los efectos que la cultura tiene sobre el desarrollo de los estilos de aprendizaje. Hayes y Allinson (1988) y Barmeyer (2004) sugieren que la cultura de un país puede ser uno de los más poderosos agentes socializadores pudiendo tener un gran impacto sobre el desarrollo de los estilos de aprendizaje. Hyland (1993) afirma que el estilo de aprendizaje está afectado por diferencias individuales como el género, y el contexto cultural y académico. Hofstede (1997) argumenta que la cultura de un país modela las formas preferidas de aprender de sus gentes a través de experiencias socializadoras. Katz (1988), tomando como muestra un grupo de israelíes, concluye que la relación entre cultura y estilos de aprendizaje es evidente especialmente en el modo activo de aprendizaje. Pratt (1991) expone que los estilos de aprendizaje pueden distinguirse entre culturas según un estudio comparativo de auto-concepto entre las sociedades americana y

china.

Joy and Kolb (2007) reportaron en su estudio que la cultura tiene un impacto en las escalas de estilos de aprendizaje desarrolladas en el modelo de aprendizaje de Kolb y concluyeron que la cultura tiene un efecto significativo en la preferencia de una persona por la *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta*.

La cultura puede influir en el procesamiento de la información y en la cognición (Earley y Ang, 2003). Otros autores señalan que las diferencias en la socialización cultural tienden a influir en las preferencias de aprendizaje y a producir estilos de aprendizaje diferentes (Reynolds, 1997; Wilson, 1971, cit. en Kerr, 2004).

Entre las teorías de aprendizaje, el modelo de Kolb con su Teoría del Aprendizaje por experiencia *ELT* (*Experiential Learning Theory*, 1984) ha sido utilizado por varios investigadores para examinar el proceso de aprendizaje en la adaptación intercultural (Van Vianen, De Pater, Kristof-Brown y Johnson, 2004), en relación al análisis de actividades interculturales (Hoppe, 1990) y ha sido ampliamente aceptado en la educación y gestión empresarial (Kayes, 2002).

The Learning Style Inventory -LSI- (Kolb, 1984) ha sido utilizado en varios estudios comparativos con el objetivo de examinar diferencias interculturales en los estilos de aprendizaje y programas de aprendizaje intercultural. Se encontraron diferencias significativas en las preferencias de estilo de aprendizaje entre muestras de diferentes países (Auyeng y Sands, 1996; Barmeyer, 2004; Berkova, 2012; Fridland, 2002; Hayashi, 1999; Hoppe, 1990; Hughes_Weiner, 1986; Jackson, 1995; Katz, 1988; McMurray, 1988; Yamazaki y Kayes, 2004; Yuen y Lee, 1994).

A continuación vamos a describir algunos de estos estudios más significativos. Todos ofrecen evidencia empírica del impacto de la cultura sobre las maneras de aprender.

Kerr (2004) descubrió que los contables en prácticas, mexicanos y americanos, diferían significativamente en su preferencia por la abstracción sobre la concreción.

Berkova (2012) compara estudiantes de países como Francia, India y estudiantes de países asiáticos de la Universidad de Ciencias Aplicadas en Austria. Cada país presente en la investigación tuvo un estilo de aprendizaje claramente dominante. En conjunto, el estilo

asimilador fue el estilo dominante. Además, países que compartían un contexto cultural similar mostraron que tenían el mismo estilo de aprendizaje dominante, como los países de oriente medio que demostraron tener una preferencia por el estilo convergente.

Fridland (2002) concluye que los EA de los chinos se distribuyen más hacia el estilo divergente y menos hacia el acomodador, mientras que los americanos justo al contrario más hacia el acomodador y menos hacia el divergente. Como consecuencia los chinos están más orientados hacia la *observación reflexiva* y menos hacia la *experimentación activa* justo lo contrario que los americanos.

Los resultados del estudio de Barmeyer mostraron que las puntuaciones de los estudiantes de Quebec y los franceses fueron más altas en CE (sentir) que las de los alemanes. Según el autor esto podría indicar un enfoque más intuitivo a los problemas y a las situaciones. También hubo diferencias entre las puntuaciones en el estilo AC (pensar). Los alemanes puntuaron más alto que los franceses y los canadienses, lo cual muestra una preferencia hacia estímulos teóricos y un énfasis en la orientación lógica en lugar de una subjetiva-cognitiva. Las puntuaciones entre los alumnos canadienses y los franceses podrían ser debidas a la “proximidad cultural” pero se necesitaba investigación posterior.

Desai y Taylor (1998) exploran los estilos de aprendizaje de estudiantes de contabilidad con la finalidad de recomendar mejores métodos de enseñanza en una clase multicultural. Recogieron datos de estudiantes australianos, asiáticos y otros en una universidad australiana. Usando el LSI de Kolb los resultados mostraron que la dimensión *Individualismo/Colectivismo* influía significativamente a los alumnos australianos y asiáticos.

No obstante, varias investigaciones sugieren que el impacto de la cultura puede ser marginal, especialmente si se compara con la importancia de la disciplina, área de especialidad o trabajo. Marriot (2002) por ejemplo, al comparar estudiantes de varias nacionalidades en el Reino Unido, llevó a cabo un estudio longitudinal confirmando que se mantenía un único estilo de aprendizaje dominante a lo largo del período independiente de la nacionalidad de los grupos. Loo (2002) también comparó un grupo similar de informantes en universidades canadienses para examinar patrones de estilos de aprendizaje. Los resultados igualmente mostraron que había un perfil dominante de estilo para los estudiantes independientemente de la nacionalidad. Zualkernan et al. (2005) hacen una comparación entre los estilos de

aprendizaje de alumnos de informática de la Universidad americana de Sharjah (AUS) en los Emiratos Árabes Unidos y de la Universidad de Minnesota en los Estados Unidos. Los alumnos de AUS provenían de 18 países (Palestina, Líbano, Sudan, Yemen, Egipto, Qatar, India, Siria, Irán, Jordania, Irak, Pakistan, Tanzania, Bangladesh, Nigeria, Arabia Saudí y Australia). El estudio utiliza el *Soloman-Felder Index of Learning Styles (ILS)* (activo-reflexivo, sensitivo-intuitivo, visual-verbal, secuencial-global). El estudio no muestra diferencias en los EA basadas en diferencias culturales entre americanos y estudiante de Oriente Medio.

Boland, Sugahara, Opdecam y Everaert (2011) estudian la relación entre EA y cultura en estudiantes de contabilidad japoneses, australianos y belgas. El instrumento utilizado fue el *LSI* de Kolb y el *Value Survey Model for Young People* de Hofstede. Los resultados revelaron que los japoneses preferían aprender mediante la observación mientras que el grupo de estudiantes australianos y belgas tendían a ser más individualistas y estaban más dispuestos a aprender haciendo.

Charlesworth (2008) investiga la relación entre estilos de aprendizaje y cultura siguiendo el modelo de Honey y Mumford en el contexto de la educación superior. Administró el cuestionario a estudiantes de Indonesia, China y Francia. Los resultados mostraron una relación entre las preferencias de estilos y el entorno cultural.

Varios estudios sobre diferencias interculturales en el comportamiento se han centrado en valores y actitudes (Barmeyer y Mayrhofer, 2002; Dupriez y Simons, 2000; Hampden-Turner y Trompenaars, 2000; Hofstede, 1980, 2001). Los valores sociales, las actitudes y las normas culturales se ven reflejados en las tendencias de aprendizaje. Por ejemplo, el tipo de cultura japonesa se asocia con la *experiencia concreta* y la *observación reflexiva* (Yamazaky y Kayes 2005). Esto es con el *estilo divergente*. Este estudio se correlaciona con resultados similares al efectuado por McMurray (1988) sobre los estilos de aprendizaje de 160 estudiantes universitarios de Economía y Ciencias, mostrando resultados muy estables sobre dos semestres consecutivos con un 39 % de alumnos inclinados hacia la *experiencia concreta* y un 36 hacia la *observación reflexiva*.

Las normas y cultura japonesas que incluyen la *amae*, esto es la interdependencia con la gente, (Doi, 1979; 1981), el silencio es “oro” (Hayashi, 1999), los valores de precaución, deliberación y silencio (Linowes, 1993) y el modo intuitivo (Nugent, 1981), operan en la base de la preferencia en el estilo.

Igual ocurre con la cultura americana en relación a sus estilos de aprendizaje. El mundo americano valora el pensamiento racional y abstracto que implica lógica, razonamiento y análisis (Hall, 1976; Hayashi, 1999; Nugent, 1981) a la par que el modo activo ejemplificado en la realización personal (Markus y Kitayama (1991).

Otros estudios internacionales sobre estilos de aprendizaje y su influencia sobre la interacción intercultural y la formación son, entre otros, Jackson, 1995; Oxford, 1995; Abramson; Holman, Pavlica y Thrope, 1997; Nishida, Hammer y Wiseman, 1998 (Cit. en Barmeyer, 2004).

Una variedad de cuestionarios e instrumentos han sido utilizados en los estudios de estilos y cultura. De Vita, (2001), por ejemplo, aplicó el test de Felder y Soloman para examinar los perfiles de una clase multicultural de gestión empresarial en una universidad británica. Este cuestionario tipifica cuatro dimensiones: activo/reflexivo; sensitivo/intuitivos; visual/verbal; secuencial/global. Identificó cómo las condiciones culturales se reflejan en las preferencias de estilos y encontró que los estudiantes internacionales tienden a aceptar varias dimensiones de estilos más flexibles que sus equivalentes en sus países de origen.

Ramburuth y McCornick (2001) aplicaron el cuestionario de Bigg (1987), comparando estudiantes asiáticos internacionales con estudiantes australianos en Australia. Los autores encontraron que los estudiantes australianos tendían a equilibrar su programa de estudio para lograr los requerimientos mínimos mientras que los estudiantes internacionales, al estar más profundamente motivados, se afanaban por obtener resultados académicos más altos. Por otra parte encontraron que uno de los factores más influyentes que afectan los estilos de aprendizaje es el nivel de individualismo/colectivismo.

Levinsohn (2007), usando el instrumento de Vermunt (1994; 1996), examinó la dicotomía cultural oriente/occidente a través de los estilos de aprendizaje entre estudiantes chinos internacionales y neozelandeses en Nueva Zelanda. El autor afirma que factores culturales intrínsecos como la tradición del confucianismo chino puede afectar el aprendizaje. El estudio concluyó con que esta dicotomía cultural de los estilos era debida a la motivación de los estudiantes que a su vez estaba condicionada por la familia y la cultura para los alumnos chinos. Este estudio indica que todavía no se ha logrado un consenso sobre los efectos que la cultura tiene en las preferencias de estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Kaczmarczyk (1998) estudia cómo estudiantes de distintos estilos de aprendizaje culturales responden en la clase de informática tradicional en los Estados Unidos y lo vincula a los EA preferidos y a la cultura. Argumenta que si un estudiante es occidental, latino, del este o de Oriente Medio, la cultura afectará sus percepciones en relación a aspectos como los siguientes:

- la importancia de completar los trabajos puntualmente,
- cómo estudiar para los exámenes,
- la actitud frente a la autoridad,
- los niveles de colaboración,
- preguntar para aclarar dudas.

Islam, Rahman y Boland (2011) exploran las asociaciones de factores culturales y estilos de aprendizaje con la satisfacción y el éxito de estudiantes de contabilidad en Australia. Una gran cantidad de alumnos son chinos que provienen de un contexto cultural colectivista. En general, el estilo de estos estudiantes internacionales es más reflexivo pero menos concreto e inclusivo y están bastante satisfechos con el programa. Por el contrario los estudiantes australianos prefieren un estilo de aprendizaje más concreto e inclusivo pero muestran mucho menos satisfacción en sus estudios. El estudio concluye que los estudiantes que poseen un tipo de pensamiento lógico, trabajan duro, se sienten personalmente implicados en las cosas y muestran significativamente niveles más altos de satisfacción en relación al éxito y a los resultados de su aprendizaje.

La reciente globalización ha demandado una nueva línea de investigación sobre las tendencias globales en estilos de aprendizaje. Barron y Arcodia (2002) exploran vínculos entre el origen étnico y las preferencias de estilo de estudiantes que compartían la herencia cultural del confucionismo estudiando gestión de turismo en una Universidad australiana. El estudio utilizó el *LSQ* de Honey y Mumford (1982). Contrariamente a las expectativas de que este tipo de estudiantes preferirían aprender mediante observación (reflexivos), demostraron rasgos activos en su EA que se asemejaban a los estudiantes occidentales. El estudio concluye que esta “anormalidad” puede explicarse por el hecho de que este tipo de estudiantes estudiando en universidades occidentales son muy adaptables y cambiaron sus enfoques de aprendizaje dependiendo del contexto global académico.

Se obtuvieron resultados similares en los estudios de Donald y Jackling (2007), que examinaron las preferencias de aprendizaje de estudiantes de contabilidad australianos y chinos en una universidad australiana aplicando el *SPQ* de Biggs (1987). Los resultados no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes. Conclusiones similares obtuvo el estudio de Ramburuth y McCornick (2001). Ambas investigaciones sacan la conclusión de que los estudiantes de contabilidad chinos que estudian en un contexto occidental no tienen grandes problemas en adaptarse y combinar elementos de los diferentes enfoques de aprendizaje en sus estudios.

Nisbett, el psicólogo cognitivo y cultural en su *Geography of Thought* (2003), ofrece un enfoque distinto en la comprensión de las posibles diferencias en los estilos de aprendizaje entre gente de diferentes culturas. El autor compara las sociedades occidentales y orientales no en función de dimensiones culturales sino como una derivación de las lenguas en países diferentes, enraizando sus teorías con el llamado determinismo lingüístico. El autor cuestiona la visión universalista de la cognición humana, ampliamente compartida por los científicos cognitivos que defendía que los seres humanos percibimos y razonamos de la misma manera. El autor encuentra diferencias en la manera en la que personas de ambas sociedades procesan el conocimiento y la formación. Según él, en las sociedades orientales se tiende a pensar más en términos de procesos y relaciones informales (o definidos con menor claridad), se cree en la importancia del contexto, el cambio constante, y las relaciones entre las cosas a consecuencia del colectivismo. En occidente, por el contrario, se tiende a categorizar los objetos y a utilizar procesos de razonamiento inductivo y deductivo. Los occidentales "viven en un mundo más simple y más determinista: se centran en los objetos salientes o en las personas en vez de en la imagen completa; y ellos creen que pueden controlar los eventos porque conocen las reglas que gobiernan el comportamiento de los objetos" (Nisbett, 2003, pág. xiii). A continuación argumenta que "el adoctrinamiento en hábitos distintivos de pensamiento desde el nacimiento puede resultar en diferencias culturales amplias en hábitos de pensamiento" (ibíd., pág. xiv).

Otros investigadores sobre la cultura apoyan la visión de Nisbett. Triandis afirma: "dentro de una cultura, a medida que la gente interactúa, algunas de sus maneras de pensar, sentir y comportarse se transmiten entre sí y llegan a ser maneras automáticas de reaccionar a situaciones específicas" (1994, pág. 4).

1.4.2. Cultura, cognición y etnicidad

Un corpus importante de investigación transcultural sobre el papel de la cultura en el desarrollo cognitivo lo inspiró el trabajo de Jean Piaget. Al principio de su carrera abogó por la existencia de importantes variaciones culturales en los procesos de pensamiento. Distinguió entre dos clases de sociedades: "primitivas" y "civilizadas", que hoy podrían llamarse "tradicionales" y "modernas", respectivamente. Ya a finales de la década de los años 20, Piaget (1928) afirmó que existe una "mentalidad" distinta correspondiente a cada tipo de organización social, "la mentalidad llamada primitiva para las sociedades conformistas o segmentarias, la mentalidad racional para nuestras sociedades diferenciadas" (pág. 191). Entre las influencias potenciales sobre el desarrollo cognitivo destacó *el factor social de coordinación interpersonal*. Con esto se refería al proceso por el que los niños "plantean preguntas, comparten información, trabajan juntos, argumentan, objetan, etc." (Piaget, 1966, pág. 302).

Otro importante factor en el desarrollo cognitivo lo constituía *la transmisión educativa y cultural*. Piaget (1966) razonó que los niños adquieren destrezas y conocimientos específicos por medio de la interacción en instituciones sociales específicas culturalmente. En la medida en que algunas sociedades proporcionan más experiencias en relación con el descubrimiento de la naturaleza del mundo, se crearán diferencias evolutivas auténticas en la tasa o en el nivel final de desarrollo.

Por tanto las experiencias de la vida y del ambiente tienen un efecto sobre el comportamiento de los factores genéticos. Los estilos cognitivos se desarrollan a través de nuestra experiencia, como resultado de los efectos que la experiencia acumula y de la internalización de las reglas de comportamiento. Para Hofstede (1986) las habilidades cognitivas también están vinculadas a los modelos sociales:

[...] nuestro desarrollo cognitivo está determinado por las demandas del entorno en el cual crecimos: una persona será buena en algo que es importante para ella y que tiene ocasión de hacer a menudo. Las habilidades cognitivas están enraizadas en los patrones globales de una sociedad (Hofstede, 1986, pág. 305).

Shade (1989) investigó cómo el estilo cognitivo medía las diferentes preferencias individuales en dimensiones de la personalidad, perceptivas y conceptuales e indicaba que los grupos étnicos son diferentes en cuanto a preferencias en estilo cognitivo. Stodolsky y

Lesser (1967) indicaron que diferentes tipos de habilidad intelectual son fomentadas u obstaculizadas en diferentes ambientes culturales.

Algunos autores como Lave (1988) y Resnick (1994) presentan la idea de que la cognición es social además de biológica; habría por tanto una relación entre la cultura y el tipo de destrezas cognitivas que uno desarrolla. Cole, Gay, Glick y Sharp (1971) exponen que la cognición se da en conjunción con otras actividades de la vida:

El estudio de procesos cognitivos no puede ignorar el contenido, particularmente las categorías básicas de la experiencia que son relevantes a los procesos bajo escrutinio. Finalmente, el análisis etnográfico establece un tipo de punto final de cualquier análisis de cognición; ofrece una imagen de los comportamientos inteligentes, adaptativos que la gente adopta en el día a día (Cole et al, 1971: 20).

Cohen (1976) señaló que los niños desarrollan sus estilos de aprendizaje a través de la socialización y los obtienen de sus familias y de sus iguales. Cohen sugirió que alumnos pertenecientes a minorías étnicas presentaban una tendencia a preferir un estilo relacional como su método de aprendizaje, en contraste con las escuelas americanas que favorecían un modo analítico. El concepto de estilo analítico en Cohen es similar al de campo-independiente de Witkin y el de relacional al de campo-dependiente.

Un estudio llevado a cabo por Havighurst (1976) consideraba las clases sociales y los grupos étnicos. Cada clase social y cada grupo étnico poseen un grupo de comportamientos y actitudes. Los grupos étnicos están compuestos por individuos que comparten una lengua, una religión, unas tradiciones, una identidad racial. Los modelos culturales, la clase social de los grupos étnicos se transmiten a través de la familia, del mismo grupo, de la literatura común, de asociaciones, de la segregación en zonas determinadas, y en matrimonios formados dentro del mismo grupo. Hofstede (1986) sugirió que hay diferencias en las habilidades cognitivas basadas en necesidades y valores culturales. Por ejemplo, el método natural de aprender la escritura china desarrolla las habilidades de aprendizaje del niño para reconocer modelos y memorizar. En el contexto educativo alemán, Hofstede comenta que los niños alemanes son criados para creer que cualquier cosa que sea fácil de entender, es probablemente dudosa y poco científica.

Tres diferentes tipos de investigación se han desarrollado en relación a etnicidad y estilos de

aprendizaje:

- Desarrollar un inventario para un grupo étnico en particular.
- Realizar una investigación sobre varios grupos étnicos distintos usando cuestionarios de estilos de aprendizaje ya existentes.
- Entrevistas directas u observaciones de estudiantes.

Los cuestionarios de estilos de aprendizaje específicos a grupos étnicos se desarrollaron mayormente en la década de los 80 aunque hubo estudios anteriores como el de Lesser et al. (1965). Un aspecto fundamental fue considerar lo que se valora en cada cultura. Con esta comprensión, un investigador puede mirar o analizar cómo estos valores se relacionan con las maneras de aprender dentro de cada grupo étnico. También se estudiaron preferencias en los modos perceptivos, comportamientos influidos por la tradición cultural o formas de procesar la información. Veamos a continuación un recuento de los estudios más significativos.

Los teóricos y los investigadores que apoyan la hipótesis de la diferencia cultural en los estilos como Ramirez y Castañeda (1974), Hilliard (1976), Hale-Benson (1986) y White (1990), han sido sobre todo influidos por el concepto de “estilo cognitivo” cuyo pionero fue Witkin.

Berry (1966) fue uno de los primeros investigadores que estudiaron las diferencias cognitivas entre grupos culturalmente diferentes. Desarrolló una teoría que predecía un alto nivel de destrezas espaciales y visuales entre grupos de cazadores, como los esquimales, y bajo nivel entre grupos de agricultores o recolectores como los temne en Sierra Leona. Berry (1966) afirmó que las demandas del medio en un contexto particular, combinado con las prácticas de crianza adaptadas culturalmente a esas demandas, desarrollaban tipos específicos de habilidades cognitivas.

En las sociedades agrarias, como los temne, los miembros del grupo necesitan seguir los ciclos estacionales para sembrar y recolectar cuando se necesita adaptarse a las demandas sociales. Concluyó que los padres esquimales enfatizaban la independencia de sus hijos frente a la conformidad. Los psicólogos han encontrado un vínculo entre independencia y altos niveles de habilidades espaciales. Los temne, por el contrario, demandan estricta obediencia de sus hijos (Berry, 1966).

Los esquimales, debido a la extrema uniformidad del paisaje, y también al hecho de que son

cazadores, necesitan tomar nota y recordar pistas visuales pequeñas para adaptarse con éxito a este ambiente. Los cazadores de éxito han de tener el coraje de viajar solos o en pequeños grupos grandes distancias; deben por tanto, ser independientes y aventureros. Por el contrario, los temne de Sierra Leona viven en un contexto visual complejo y no necesitan viajar largas distancias en busca de comida, ya que son granjeros que trabajan cerca de sus pueblos y raramente tienen que explorar largas distancias.

Kleinfeld (1971) pedía a los niños esquimales que reprodujeran de memoria una serie de dibujos difíciles pintados sobre una pizarra y borrados después rápidamente. Los niños esquimales de Alaska de 9 a 16 años lo hicieron significativamente mejor que los niños urbanos caucásicos.

Los estudios de Kleinfeld no demostraron que una enseñanza basada en apoyos visuales fuera mejor para nativos americanos que para no nativos. Lo que si se demostró es que el uso de diagramas para enfatizar relaciones lógicas beneficiaba a todos los niños de los estudios (esquimales frente a caucásicos) (Kleinfeld y Nelson, 1991).

La autora afirma que cuando los padres en los Estados Unidos urgen a sus niños a que saquen buenas notas en la escuela, cuando se preocupan porque sus hijos son tímidos, están respondiendo a las creencias de que el éxito llega más fácilmente a la gente que ha adquirido destrezas académicas y que son sociables.

Respecto a las prácticas de crianza, Kaulback (1984) argumenta:

Lejos de ser concluyente, hay un creciente corpus de investigación que sugiere que prácticas de crianza diferentes tales como aquellas que ponen interés en aprender mediante observación o las que enfatizan el aprendizaje a través de la verbalización, han fomentado el desarrollo de diferentes estilos de aprendizaje entre nativos y niños blancos. Mientras que muchos niños blancos debido a su crianza y a su exposición lingüística, están orientados hacia el uso del lenguaje como un vehículo de aprendizaje, niños nativos han desarrollado un estilo de aprendizaje caracterizado por la observación y la imitación (Kaulback, 1984, pág., 34).

Hederich (2004), en el análisis de estudiantes colombianos, vincula los estilos cognitivos a las prácticas de crianza. El autor indica que una visión integrada señalaría que los padres de los niños campo-independientes del medio, desalentarían activamente las actividades de

integración con el medio social y propiciarían las conductas de autonomía. De manera contraria, los padres de los niños campo-dependientes estimularían activamente las actividades de integración social al tiempo que desalentarían las conductas de autonomía individual.

Todo esto nos lleva a formular las siguientes preguntas: *¿Hay estilos de aprendizajes indígenas?, ¿Se debería tratar a los estudiantes indígenas o pertenecientes a minorías étnicas como parte de la corriente principal o como parte de un grupo culturalmente definido?*

Los Servicios para el *Curriculum Nacional Australiano* señalan que la respuesta es afirmativa en ambos casos. La cuestión es muy similar a la planteada en educación sobre un particular grupo de estudiantes como los discapacitados o los pertenecientes a minorías étnicas. *¿Deberían formar parte de la corriente principal o recibir un tratamiento especial?* Estar fuera de la mayoría, de la corriente principal puede ser una experiencia punitiva, especialmente para adolescentes. La integración y el hecho de que los niños puedan ser capaces de hacer cosas que los otros niños hacen, es muy importante. Sin embargo, también es importante reconocer y apoyar el contexto, la cultura y la identidad de los estudiantes.

Investigaciones sobre la cultura afroamericana (Hale-Benson 1986, Shade 1989, Hilliard 1989) muestran que los estudiantes pertenecientes a este tipo de cultura, a menudo valoran la actividad física, las experiencias orales, y la lealtad en las relaciones interpersonales. Estos rasgos requieren actividades que incluyan enfoques como trabajo colaborativo, discusión, proyectos participativos.

En contraste, estos investigadores describen la corriente principal americana y blanca como una corriente que valora el pensamiento analítico, la precisión la objetividad y la independencia. Estos valores conllevan experiencias de aprendizaje que impliquen competición, información, exámenes y calificaciones y una lógica lineal. No sorprende el hecho de que estos modelos sean los que prevalecen en la mayoría de las escuelas porque fueron establecidos y son generalmente administrados por la corriente principal blanca y masculina.

Loney (2007) estudia las diferencias de estilos de aprendizaje entre los estudiantes afroamericanos y de origen caucásico sobre el pensamiento crítico definido como la capacidad de evaluar, razonar y enjuiciar problemas de la vida diaria. 52 estudiantes caucásicos y 51 africanos respondieron al *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* y al

Inventory of Learning Processes (un cuestionario de EA). El estudio mostró que los estudiantes caucásicos puntuaron significativamente más alto en pensamiento crítico que los africanos en cuatro subtests (deducción, interpretación, evaluación y argumentos y pensamiento crítico total).

Las investigaciones sobre americanos mexicanos, (Berry 1979; Cox y Ramirez 1981; Ramírez y Castañeda 1974; Ramirez 1989) concluyen que los americanos mexicanos consideran la familia y las relaciones personales importantes y se sienten cómodos con modelos y generalidades cognitivas. Estos rasgos explican por qué este tipo de estudiantes a menudo buscan una relación personal con el profesor y se sienten más cómodos con conceptos amplios que con hechos o componentes específicos. En otra investigación desarrollada por Ramírez y Castañeda (1978) se mostró que los niños americanos mexicanos habían sido criados en un sistema sociocultural tradicional bajo prácticas de socialización distintas a la corriente principal americana en cuanto al lenguaje, las tradiciones, valores culturales y estilos de enseñanza. Cuando empezaron la escuela necesitaban explorar y comprender los mundos culturales que les acogían, pero al mismo tiempo continuaban explorando sus propios sistemas socioculturales. Estas demandas conformaron la realidad del mundo bicultural de los niños Américo-mexicanos.

Kaczmarczyk (1998), en su estudio para mejorar y comprender a los alumnos hispanos en la clase de informática, analizó los rasgos de la cultura hispánica. En dicha cultura, la educación no tiene una alta prioridad y se sitúa detrás de la familia y el trabajo. Se cree que el futuro de una persona depende en gran medida de mantener los vínculos familiares. Estos valores pueden explicar el hecho de posponer o eludir las tareas de trabajo ante obligaciones u otras tareas familiares. Este comportamiento choca con la cultura americana en la que el trabajo se valora en extremo y la familia en general mucho menos (Kaczmarczyk, 1998). Sin embargo, no todos los autores estarían de acuerdo con estas apreciaciones, ya que existen muchas experiencias contrarias a los datos que ofrece este autor.

Dunn y Griggs (1996) han revisado la investigación sobre los EA de estudiantes hispánicos. La investigación muestra que los americanos mejicanos parecen requerir un grado mayor de estructura que otros grupos. Prefieren trabajar solos a diferencia de los estudiantes afroamericanos pero menos que los caucásicos, ni son tan auditivos y visuales como los caucásicos y los africanos. Los hispanos son más campo-dependientes que los

angloamericanos.

Otro grupo étnico estudiado fue el de los nativos americanos (entendidos como individuos pertenecientes a las etnias amerindias que viven en los EEUU). Las investigaciones por lo general, implicaban la administración de cuestionarios existentes con el fin de analizar las funciones hemisféricas y los estilos cognitivos. (Bert y Bert 1992; More 1990; Shade 1989). Los resultados indican que este tipo de alumnos generalmente valoran y desarrollan una discriminación visual precisa y destrezas en el uso de imágenes, percepción global, modelos de pensamiento reflexivo. Los autores recomiendan que la escuela debiera, por tanto, establecer un contexto a la hora de presentar una información nueva, ofrecer tiempos para pensar y enfatizar los estímulos visuales.

Otros educadores argumentan que los programas educativos para niños americanos nativos tienen más éxito cuando se basan más en el estilo cooperativo de trabajo, característico de la cultura tradicional, que en el estilo competitivo de la cultura predominante americana. Los niños nativos americanos logran más cuando los profesores los ponen en grupos cooperativos. Se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo es más efectivo con niños en general. Por tanto la pregunta básica permanece: ¿son los grupos cooperativos más efectivos para los niños americanos nativos que para los niños de otras culturas? Otra consideración sería si se debe preparar a estos niños para diferentes contextos, tanto competitivos como cooperativos (Kleinfeld y Nelson, 1991).

Según Lesser et al (1965) los miembros de grupos diferentes presentan modelos diferentes de habilidad intelectual, por tanto cada grupo rendirá mejor en unas áreas que en otras. Su investigación analizó las diferencias entre cuatro grupos étnicos diferentes: chinos, negros, judíos y puertorriqueños. Los resultados mostraron que los niños judíos rendían mejor cuando se les evaluaba sobre habilidad verbal que sobre conceptos espaciales. En cuanto a los niños chinos, se les preguntó que contestaran en voz alta a un test de vocabulario. Los niños chinos habían adquirido las reglas comportamentales de respeto a los superiores desde su infancia. Para ellos, no era aceptable hablar en alto a un profesor. Su rendimiento fue por tanto inhibido (Dunn, Gemake, Jalali y Zenhausen, 1990).

Reid (1987) llevó a cabo un estudio comparativo de estudiantes universitarios que aprendían inglés como segunda lengua. Los resultados presentaron diferencias significativas en estilos de aprendizaje individuales, grupales y en las modalidades perceptivas (auditivo, visual, táctil

y kinestésico) entre estudiantes malayos, españoles, árabes, japoneses y coreanos. Park (1997) en un estudio comparativo afirmó que los estudiantes de secundaria chinos, coreanos y filipinos eran más visuales que los anglos. Por otra parte, los coreanos, chinos e ingleses mostraron preferencias negativas para el aprendizaje en grupo mientras que los vietnamitas mostraron una mayor preferencia y los filipinos una menor preferencia.

En el estudio de Min Lee, Sudweeks, Wing Cheng y Ee Tang (2010) participaron alumnos de universidades de Australia y Malasia para analizar las relaciones entre el estilo cognitivo y las dimensiones culturales de Hofstede entre otras variables en el contexto de sistemas de aprendizaje basados en hipermedia. Los resultados mostraron que las dimensiones de *Distancia al poder*, *Individualismo* y *Orientación a largo plazo* tuvieron un efecto en los estilos cognitivos. Se utilizó la categorización de estilo cognitivo de Chen y Macredie (2002), a través de tres factores: enfoque no lineal, el nivel de control del aprendiz en el proceso de aprendizaje, y la facilidad de manejar herramientas múltiples. El enfoque lineal se considera un rasgo de individuos campo-dependientes. Estos individuos es más probable que encuentren dificultades en un contexto poco estructurado o cuando tienen que reestructurar nueva información y crear vínculos con el conocimiento previo. Además, muestran mayor orientación social, lo que significa que les gusta trabajar en grupos. Se apoyan mayormente en la memoria y dependen de fuentes externas como sus tutores que les dicen lo que tienen que aprender. Por el contrario los individuos que adoptan un enfoque no lineal están categorizados como individuos campo-independientes. Les gusta trabajar solos. Tienden a buscar el sentido para comprender el contenido del curso e intentan relacionar las ideas entre cursos y hacer uso de la incidencia para sacar conclusiones.

Respecto al factor cognitivo, *control del aprendiz*, los campo-independientes poseen una mayor habilidad para implicarse en un aprendizaje independiente con pensamiento analítico (dirigidos internamente). Los individuos campo-dependientes son relativamente pasivos y menos capaces de aprender independientemente (dirigidos externamente).

En cuanto a diferencias por grupos culturales, los resultados fueron los siguientes: hubo una diferencia significativa entre el estilo cognitivo de los estudiantes australianos y malayos. Los estudiantes malayos tendieron a ser más campo-dependientes comparados con los australianos. En el grupo australiano, el estilo cognitivo se correlacionó significativamente con la dimensión de *Individualismo/Colectivismo*, concretamente el rasgo de enfoque no

lineal. El rasgo de herramientas múltiples se correlacionó con las dimensiones *Individualismo* y *Orientación a Largo Plazo*. El enfoque no lineal se correlacionó con la orientación a corto plazo.

En el grupo malayo el estilo cognitivo se correlacionó con el nivel de control del estudiante. El enfoque no lineal se correlacionó con las dimensiones *Individualismo* y *Evitación de Incertidumbre*. Estas dos dimensiones se correlacionaron a su vez entre sí. Los estudiantes con una alta distancia al poder o una alta orientación a largo plazo se mostraron campo independientes. El estudio concluye afirmando que las dimensiones culturales son evidentes y deben tenerse en cuenta para enriquecer la calidad de la educación de los estudiantes. El conocimiento cultural es esencial para lograr un nivel de efectividad en la enseñanza que pueda acomodarse a las necesidades del aprendizaje de alumnos diferentes.

Estudios sobre la cultura china y su efecto sobre la educación

Hemos decidido incluir una breve sección sobre los estudios acerca de la cultura china y su efecto sobre la educación debido a las siguientes razones.

Dentro de los estudios sobre etnicidad, cultura y aprendizaje, la cultura china ha recibido la atención de numerosos investigadores interesados en las particularidades de sus tradiciones y en el impacto actual que todavía hoy por hoy tiene la herencia cultural del confucionismo cuya área de influencia incluye también otros países como Japón, Corea, Taiwán, Singapur y Vietnam.

China es un ejemplo particularmente claro de cómo la tradición cultural ha afectado al aprendizaje y a la cultura educacional. Por otra parte, la afluencia masiva de estudiantes chinos y asiáticos a universidades europeas y americanas ha despertado el interés de la comunidad investigadora y educativa en busca de nuevos modelos y enfoques de integración que respondan a las particularidades de este tipo de alumnado y por extensión a alumnados diferentes. El contraste cultural de estas sociedades con las sociedades occidentales pone de manifiesto y de manera palpable el impacto de la cultura sobre la manera de pensar, sentir, aprender y finalmente de vivir. Una gran cantidad de estudios sobre la cultura educacional china se han realizado conjuntamente bajo el análisis comparativo con otra cultura. Gracias a ellos podemos tener una visión señalada del alcance de las dimensiones y de lo que significan en el campo de la educación.

Por otra parte, la quinta dimensión cultural de Hofstede, *Orientación a corto/largo plazo*, se encontró en las respuestas de estudiantes de 23 países en 1985 que contestaron al *Chinese Value Survey (CVS)*, un instrumento desarrollado por Bond en Hong Kong a partir de los valores sugeridos por investigadores chinos. Hofstede resume las características de esta dimensión:

El CVS se realizó mediante un inventario de valores reportados por mentes orientales [...]. De hecho la dimensión orientación a corto/largo plazo, parece estar basada en ítems que recuerdan las enseñanzas de Confucio en ambos polos. Opone aspectos a largo y corto plazo del pensamiento confucionista: persistencia y ahorro para la estabilidad personal y respeto por la tradición. Por este motivo hemos decidido incluir esta sección (Hofstede, 2001, pág. 351).

La herencia cultural del confucionismo remarca los beneficios de relaciones jerárquicas fijas que muestran respeto por la edad, la experiencia, el rango y el entorno familiar. Consecuentemente el profesor es, a menudo, considerado como una autoridad, que debe saberlo todo, y que debe, como los padres, ayudar a los estudiantes a desarrollarse como seres humanos en su totalidad. Sin embargo, la responsabilidad del aprendizaje se sitúa en los estudiantes, a los que se les anima para que lo hagan lo mejor posible. La destreza intelectual se valora pero no es suficiente, lo que se requiere y espera es diligencia, esfuerzos y aguante para lograr el éxito académico.

Dentro de esta tradición los alumnos aprenden a través de la cooperación, pero no como una manera de promover al individuo, más bien lo contrario, como una manera de promover el bien común, apoyándose los unos a los otros. En la situación de aprendizaje, por tanto los estudiantes son sensibles a los otros estudiantes en la clase y se preocupan por el grupo como una totalidad. Sobresalir como individuo está fuera de lugar, como dice el proverbio japonés: *“El que levante el dedo (la uña en el proverbio en japonés), se le bajará a golpe de martillo”*.

Los alumnos chinos ofrecen la impresión de estar tranquilos, ser trabajadores y tímidos, y rara vez parecen causar problemas (Wong, 1992). Suelen ser considerados como buenos alumnos con un comportamiento disciplinado. Respetan a los profesores y presentan un período de atención muy largo y una gran determinación para tener éxito.

Las normas tradicionales chinas se pasan de generación en generación, tales como memorizar

lecciones y reglas para practicar destrezas. Estas reglas son las que los alumnos chinos esperan aprender en la escuela y por tanto las adquieren a una edad muy temprana. Como resultado los alumnos chinos tienden a rendir mejor que los occidentales si las materias en el colegio requieren práctica y memoria, ya que en general han desarrollado estrategias más eficientes de memorización que los alumnos occidentales. Favaro (2002) indica que los niños chinos al final del sexto año de la Educación Primaria dominan unos 2500 caracteres. Para ser capaz de leer lo que se publica normalmente se debe memorizar unos 9000 caracteres, lo cual implica un enorme esfuerzo por parte de los aprendices.

En la clase china, se sigue un modelo orientado hacia el profesor. El profesor domina la clase y generaliza los puntos clave de los contenidos según el currículo y los requerimientos de la evaluación de la materia en cuestión. La enseñanza debe estar empaquetada con información y claramente estructurada. Algunos estudiantes considerarán la discusión como una pérdida de tiempo, que debería ser usado por el profesor para impartir valiosa información intelectual a los estudiantes. Por el contrario, en la clase americana, el aprendizaje es experiencial, con solución de problemas, estudio de casos y métodos participativos. En la universidad, una estrategia típica de los profesores americanos es presentar en clase algunos aspectos del curso y esperar que otros aspectos sean cubiertos por lecturas y trabajos individuales.

Sham (1997) reporta que 15 años de educación bajo el sistema educativo de Hong Kong le dejó una memoria muy clara de la manera en la cual aprendió en la escuela:

Todos los alumnos se concentraban en copiar de la pizarra y tratar de entender la información antes de memorizarla. Nunca se cuestionaba por qué. Como alumno teníamos una alta consideración por nuestro profesor como la autoridad. El énfasis estaba en un enfoque centrado en el profesor. Los alumnos encontraban difícil cuestionar al profesor. Era considerado un comportamiento inaceptable retar al profesor en la clase a menos que el profesor pidiera comentarios (Sham, 1997, pág. 34).

Sham describe sus nueve años de estudio y experiencias en Inglaterra dentro del sistema educativo británico cuyos valores eran muy diferentes a los aprendidos en Hong Kong. Durante los dos primeros años tuvo sentimientos de desorganización, frustración, bajo nivel de motivación, y conflictos internos con ella misma. La autora reporta que le llevó un tiempo considerable adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y de enseñanza a los que era expuesta dentro del sistema educativo británico. Su propio estilo de aprendizaje se desarrolló

y cambió para adaptarse al nuevo sistema.

También afirma que en general, los niños chinos tienen menos fluidez verbal y son menos creativos en la expresión de ideas. Es más importante aprender la regla de respetar los superiores, que desarrollar el pensamiento crítico o independiente. Los niños chinos a los que se les ha enseñado a respetar a sus superiores, encuentran dificultades en generar nuevas ideas y responder a nuevos estímulos y condiciones ya que están más preocupados por responder a las reglas de comportamiento que a las situaciones nuevas. Liu (1992) afirma que los niños chinos están afectados por la regla de comportamiento de respeto a sus superiores.

Bond (1992) considera la importancia de las reglas de comportamiento en relación a la devoción filial y a la lealtad. Desde la temprana infancia, los padres chinos enseñan a sus hijos estos valores que, a su vez, se enseñan también en la escuela. Estos conceptos están tan integrados en la cultura china que un estudio realizado en 1975 por Liu, Chuang y Wang mostró que había una mayor frecuencia de uso de palabras relacionadas con la lealtad y devoción filial en chino que en inglés.

Comunicación directa /comunicación indirecta

Los chinos aceptan de buena gana el papel de receptores atentos. No están acostumbrados a hacer comentarios o preguntas en clase. Tampoco se ofrecerán voluntarios cuando sepan las respuestas. Es común permanecer callados y nunca preguntar al profesor en clase, pero tan pronto como haya acabado la clase, se agruparán en torno a su mesa para preguntarle. Si comparamos estos comportamientos sobre el tipo de comunicación con los de una clase americana, se puede observar que a los estudiantes americanos, les gusta hablar y los profesores a menudo animan a la participación en debates y discusiones informales. Además, se espera que los alumnos muestren pensamiento crítico, preguntas razonadas y participación activa en las discusiones (Hong, 2009).

Orientado a la teoría versus orientado al problema

En China, la transmisión del conocimiento está orientada más hacia la teoría que hacia la práctica o la aplicación, por tanto la memorización de detalles y hechos es importante. En general, los estudiantes chinos en un sistema educativo conformista, están felices con

memorizar y reproducir la información que con estrategias de enseñanza más activas y orientadas al problema. Una mayoría espera clases magistrales en las que les enseñen todo lo que esperan saber y pueden llegar a tener poco deseo de descubrir por ellos mismos. Por el contrario, en los Estados Unidos, el énfasis en la corriente mayoritaria, está en conocer dónde están los hechos y como usarlos creativamente. Los profesores premian a aquellos que hacen preguntas.

Pensamiento sintético versus pensamiento analítico

En general, los estudiantes chinos tienden a sintetizar elementos en una unidad, con el énfasis puesto en la totalidad. Según Zhang (2003)

Los chinos no analizan un tema dividiéndolo en partes y su pensamiento se basa en concepciones concretas sopesadas con juicios y falta de precisión y la abstracción occidental [...] Los chinos es más probable que piensen mediante analogías y hacen un gran uso de metáforas y símiles” (pág. 466). Por el contrario, los americanos “tienden a analizar y diseccionar las cosas en elementos para comprenderlos correctamente. El énfasis está sobre las partes, en lugar de sobre la totalidad de las cosas (Zhang, 2003, pág. 77).

Kember y Gow (1990) investigaron el aprendizaje de alumnos en Hong Kong y reportaron que el aprendizaje se caracterizaba por un procesamiento de la información sistemático y paso a paso. En consecuencia, una gran mayoría de alumnos chinos son buenos en Ciencias, Matemáticas o Tecnologías (Bond, 1992). Los alumnos chinos puede que se sientan más cómodos y confiados en estas materias, porque los estilos de aprendizaje y de enseñanza utilizados presentan enfoques similares a los métodos de enseñanza formal a los que están acostumbrados (Woodrow, 1996).

La influencia del sistema educativo

El sistema educativo chino está orientado a los exámenes. Los exámenes juegan un papel fundamental en la evaluación del rendimiento. En general, la gente sobreenfatiza las puntuaciones de los alumnos y se ignora el aprendizaje haciendo de la misma manera que se sobreenfatice la teoría sobre la práctica. Debido a la influencia del confucionismo, la armonía, la unidad, la jerarquía son muy importantes. La enseñanza suele poner más énfasis en la transmisión sistemática del conocimiento que en el cultivo de la creatividad y la innovación. Ahora China ha reconocido la necesidad de una educación orientada hacia la calidad y está iniciando una transformación en el sistema (Hong, 2009).

Por otra parte, el objetivo del sistema educativo americano en general, es enseñar a los niños a aprender y ayudarles a alcanzar su máximo potencial. Se cree que los niños aprenden mejor experimentando. El conocimiento ha de ser práctico y útil (Hong, 2009).

1.4.3. Tipologías y Dimensiones de la cultura que afectan el EA

Yamazaki (2005) en su metaanálisis extrae múltiples maneras de comprender las diferencias culturales entre países mediante la síntesis de tipologías culturales tomadas de los campos de la antropología, la gestión empresarial intercultural y la psicología intercultural. El autor teoriza sobre la relación entre estas tipologías/ dimensiones con las preferencias de estilo en el modelo de Kolb. Su estudio incluye culturas de alto y bajo contexto (Hall, 1976), culturas de vergüenza y de culpa (Benedict, 1946), evitación de incertidumbre (Hofstede, 1997), organización tipo-O y tipo-M (Hayashi, 1999), ser independiente e interdependiente (Markus y Kitayama, 1991), y culturas dependientes o independientes de campo (Witkin, 1977). Explica cómo las prácticas y los comportamientos asociados con cada tipo cultural podrían ser instrumentales en el fomento de ciertas preferencias de aprendizaje. A continuación presentamos un resumen del mismo. Su estudio es recurrentemente citado en investigaciones interculturales que tratan de la influencia de la cultura en el proceso de aprendizaje. Debido a la relevancia de su trabajo, utilizaremos su clasificación de las tipologías, ampliada y actualizada por aportaciones de otros investigadores y teóricos.

1.4.3.1. Antropologías culturales

Los antropólogos comparan los modos de pensar en un nivel social de análisis y sugieren que las maneras de pensar culturalmente dominantes varían de una sociedad a otra.

Culturas altamente contextualizadas frente a Culturas poco contextualizadas

Hall (1976) propone esta clasificación cultural, basándose en cómo cada identidad individual descansa sobre marcos de comunicación.

En las culturas altamente contextualizadas, para determinar los significados de los mensajes, el contexto y la situación, el ambiente físico externo y la comunicación no verbal son importantes para sus miembros. Bajo estos modelos de comunicación, los individuos tienden a tener relaciones relativamente duraderas. Pertenecen a este tipo de culturas los chinos, los japoneses, los árabes, y los franceses. En estos países la experiencia del “aquí y ahora” es

fundamental para crear contextos comunicativos. Yamazaky asocia conceptualmente los modelos de comunicación a las habilidades de aprendizaje de Experiencia concreta:

Las culturas altamente contextualizadas requieren que sus miembros sean sensibles a su ambiente inmediato a través de los sentimientos. Para una comunicación efectiva, sus miembros necesitan estar situados en una circunstancia específica que les rodee que produzca un conocimiento tácito que sirva para desvelar esas pistas encubiertas. Este tipo de conocimiento descansa en las habilidades de la Experiencia concreta. Además, las relaciones interpersonales son cruciales en estas sociedades. Este rasgo es también congruente con estas habilidades en las que la persona valora y cuida las relaciones interpersonales. Por tanto sus miembros tienden a aprender a través de los sentimientos en contextos próximos (Kolb, 1984).

La interpretación de conceptos basados en un alto contexto implicaría poner el énfasis en interpretar las ideas de los demás, asumir un cierto significado contextual y no profundizar. Esta falta de inclinación para profundizar en el significado y en las relaciones de los conceptos, genera un aprendizaje estratégico y más superficial, más estratégico porque los resultados concretos tales como pasar los exámenes, obtener cualificaciones y certificados serían de gran importancia en las sociedades colectivistas (Manikutty et al., 2007, pág. 81).

En las culturas de contextualización baja, se valora altamente una comunicación lógica, las situaciones que rodean a los individuos y los mensajes verbales son más importantes en la comunicación (Hall, 1976). La mayoría de la información es transmitida en códigos explícitos poniendo menos énfasis en relaciones interpersonales y más sobre análisis independientes y racionales. Estos modelos de comunicación se asocian conceptualmente con las habilidades de aprendizaje de *Conceptualización abstracta*. Las relaciones interpersonales duran relativamente poco. Alemania, Estados Unidos y Suiza son ejemplos de este tipo de culturas.

Culturas con sentimientos de vergüenza frente a culturas con sentimientos de culpa

Basándose en un estudio comparativo entre las sociedades japonesas y occidentales, Benedict (1946) clasificó las culturas usando emociones particulares: la vergüenza y la culpa. Otros investigadores interculturales han estudiado la relación entre la cultura y la emoción (Kitayama y Markus, 1994).

En las culturas de la vergüenza, los individuos reaccionan emocionalmente a las críticas de los demás al referenciarse en modelos externos de comportamiento. Este tipo de culturas

presentan códigos de comportamiento correcto frente a los cuales se elaboran sanciones externas (Benedict, 1946). Doi (1979) describe que la vergüenza se origina de una fuerte conciencia individual del mundo exterior y requiere que el individuo sienta que los demás le están observando. En este sentido, según Yamazaky (2005) los procesos de la vergüenza dependen en gran medida de la *Experiencia concreta* individual.

En las culturas de vergüenza, como la japonesa, las posibles críticas de los demás se toman muy en serio, y el comportamiento se moldea para evitar tales críticas lo más posible. Según Manikutty et al. (2007), en este tipo de culturas, se espera ver más aprendizaje superficial inducido por normas colectivistas.

Las culturas de culpa desarrollan una conciencia individual y enfatizan modelos interiores de comportamiento que conlleva un estándar absoluto de moral en la sociedad (Benedict, 1946). Los individuos de estas sociedades tienden a reflexionar profunda e internamente sobre el por qué y el cómo de sus comportamientos. Esta reflexión puede evolucionar hacia una crítica interna que trabaja con la voz interior en el ser una y otra vez (Ende y Oppenheim, 1995) y activa la *observación reflexiva* en los procesos de culpa (Yamazaky, 2005).

En las culturas de culpa, las acciones se determinan en tanto conformen las normas internas que podrían llamarse conciencia. Estas actuaciones se relacionan con el grado de colectivismo en las sociedades. En las sociedades altamente individualistas, la reflexión sobre lo que un individuo hace o no, la crítica y la expresión verbal interna juegan un papel importante, que conduce a un patrón de aprendizaje profundo basado en la *observación reflexiva* (Yamazaky, 2005).

1.4.3.2. Literatura en gestión empresarial

Organizaciones tipo M frente a organizaciones tipo O

Las organizaciones tipo M tienen claras funciones de trabajo explícitamente definidas para cada departamento, sección e individuo. Se espera que sus miembros sepan lo que tienen que hacer en sus trabajos específicos y áreas a través de cognición analítica. Este tipo de cognición permite hacer claros segmentos del mundo con palabras y lógica; está esencialmente enraizada en las habilidades de aprendizaje de *Conceptualización abstracta* (Yamazaky, 2005). Además, Hayashi (1999) añade cómo las organizaciones del tipo M están más

orientadas a la tarea y menos hacia la gente.

Por el contrario, las organizaciones del tipo O no tienen descripciones ni límites explícitos en sus lugares de trabajos. Sin embargo, está claro para sus miembros cuáles son sus áreas asignadas y responsabilidades, y se basan en la organización en donde la información es compartida a través de numerosos canales y en las experiencias de trabajo. La *Experiencia concreta* del trabajo y las relaciones interpersonales se consideran importantes. Perciben la realidad mediante cognición análoga que les permite ver el mundo en formas diversas como una totalidad sin segmentarlo (Hayashi, 1999). Esta característica de la cognición conjuntamente con la orientación hacia las personas más que hacia la tarea son muy similares a la de las habilidades de la *Experiencia concreta* (Yamazaky, 2005).

1.4.3.3. Psicología intercultural

La psicología intercultural hace estudios de la cognición, la emoción, la motivación y el comportamiento a través de culturas. Yamazaky (2005) recoge diferentes teorías en este campo y asocia teóricamente dos tipologías culturales con el modelo de Kolb que se presentan a continuación.

Ser interdependiente frente a ser independiente

La experiencia de la interdependencia implicaría la percepción del individuo como parte del contexto social con un fuerte sentido de pertenencia y armonía social con los demás. A los individuos interdependientes se les pide que sean sensibles a las maneras de pensar de los demás y a sus sentimientos. El ser interdependiente lo ejemplifican individuos en África, Latinoamérica, Asia y muchas culturas del sur de Europa (Markus y Kitayama, 1991), mientras aquellos con un ser independiente se localizan mayormente en las culturas occidentales y norteamericana. Esta dimensión cultural puede ser análoga a la de *Colectivismo* frente a *Individualismo* como la categorizan Hofstede (1997, 2001) y Triandis (1995).

Según Yamazaky (2005), las características de ser interdependiente parece que están teóricamente ligadas a las habilidades dentro del modelo de Kolb de la *Experiencia concreta*, como son apoyo en lo tangible, en el aquí y ahora a través de la percepción sensorial y las habilidades interpersonales.

En las habilidades de *Observación reflexiva*, los individuos han de escuchar a los demás con atención y reflexionar sobre sus observaciones particulares. Con respecto a las destrezas de aprendizaje, reúnen la información de varias fuentes (Boyatzis y Kolb, 1995). Aquellos con

un ser interdependiente pueden basar su relación con los demás como un componente crucial y funcional de reflexión consciente (Markus y Kitayama, 1991).

Por el contrario, los individuos independientes en Occidente y América poseen una noción del ser con atributos separados del contexto. Yamazaky (2005) añade:

Hay un sentimiento de que la gente está inherentemente separada y distinta, donde la norma cultural es llegar a ser independiente y expresar la propia unicidad para desplegar o mostrar los atributos más profundos del ser. Cuando se manifiestan las propias ideas y pensamientos como entidades únicas e individuales, es necesario apoyarse sobre conceptos claros y una lógica distinta mental (Yamazaky, 2005, pág. 16).

Markus y Kitayama (1991) exponen cómo los individuos independientes usan descripciones libres de contexto y conceptos abstractos como rasgos psicológicos y caracterización de atributos al expresar sobre sí mismos o los demás. Argumentan, junto con Cousins (1989), que las caracterizaciones generalizadas o abstractas se reflejan en una afirmación de ser individuos independientes cuya naturaleza está libre de una situación concreta. Esto requiere de las habilidades de *Conceptualización abstracta*.

Según Yamazaki (2005), la expresión de los pensamientos propios y el logro en la realización personal necesita actuaciones y comportamientos reales, con el entorno exterior, habilidades asociadas a la *Experimentación activa*.

Campo independiente frente a campo dependiente

Los estilos cognitivos de campo dependiente/independiente de Witkins (1976, 1979) tienen influencia sobre los estudios interculturales de desarrollo psicológico a través de culturas (Goodenough, 1986).

Los individuos campo dependientes pueden depender de contextos inmediatos para resolver problemas (Goodenough, 1986; Witkins, 1976, 1979). Tienen orientaciones sociales e interpersonales con una gran apertura emocional en la comunicación con los demás. En el modelo de aprendizaje de Kolb, los individuos con las habilidades de *Experiencia concreta* implican relaciones sociales e interpersonales. Los individuos manifiestan una tendencia a abrirse a nuevas experiencias sin prejuicios, conectándose al mundo exterior.

Por el contrario, los individuos campo independientes tienen límites psicológicos definidos entre su ser interior y el exterior (Witkin, 1976, 1979). Los individuos campo-independientes se apoyan en contextos internos de referencia y se comportan desde el ser interior, confiando

poco en fuentes internas:

La separación del ser del campo resulta en una gran determinación de comportamiento desde el ser interior y una confianza disminuida sobre fuentes externas. El funcionamiento autónomo les capacita para confiar sobre representaciones simbólicas en su cognición. Prefieren actividades abstractas que son capaces de llevar a cabo por si solos, desarrollan destrezas de reestructuración cognitiva relacionándose con las habilidades de *Conceptualización abstracta*, que se apoyan en conceptos abstractos y en representaciones simbólicas a través de cognición analítica y lógica. Tienden a estar orientados hacia la tarea (Yamazaky, 2005, pág. 18).

Ritchie (1988) señala la conexión entre la cultura y la independencia de campo:

La dependencia o independencia de campo se relaciona con factores culturales tales como prácticas de socialización, grado de opresión social, adaptación ecológica y efectos biológicos. Entre estos, los factores de socialización han sido los más ampliamente examinados [...] la independencia de campo resulta de prácticas de socialización menos duras que animan a un funcionamiento autónomo y a menos vínculos con el grupo, mientras que los campo dependientes son el resultado de lazos más fuertes con el grupo, un énfasis en la conformidad, y prácticas de socialización estrictas o más duras (Ritchie, 1988, pág. 52).

Bean (1990) añade que “países o sociedades con prácticas de crianza muy estrictas y entornos agrarios altamente socializados o autoritarios en los que el niño es controlado y presionado producen individuos más campo dependientes” (pág. 13), mientras que una sociedad más liberal que anima a la individualidad tiende a producir individuos más campo independientes.

Anderson (1988) ilustra que las culturas no occidentales son holísticas, relacionales y dependientes de campo, mientras que las occidentales son analíticas y campo independientes.

Bean (1990) indica que en general la mayoría de las culturas asiáticas dan una gran importancia al grupo y poco énfasis a la individualidad. Se respeta a la autoridad y los padres dominan a sus hijos. El estilo de socialización fomenta la dependencia de campo. Sin embargo, en los Estados Unidos, el proceso de socialización enfatiza el desarrollo de la autonomía individual y consecuentemente la independencia de campo.

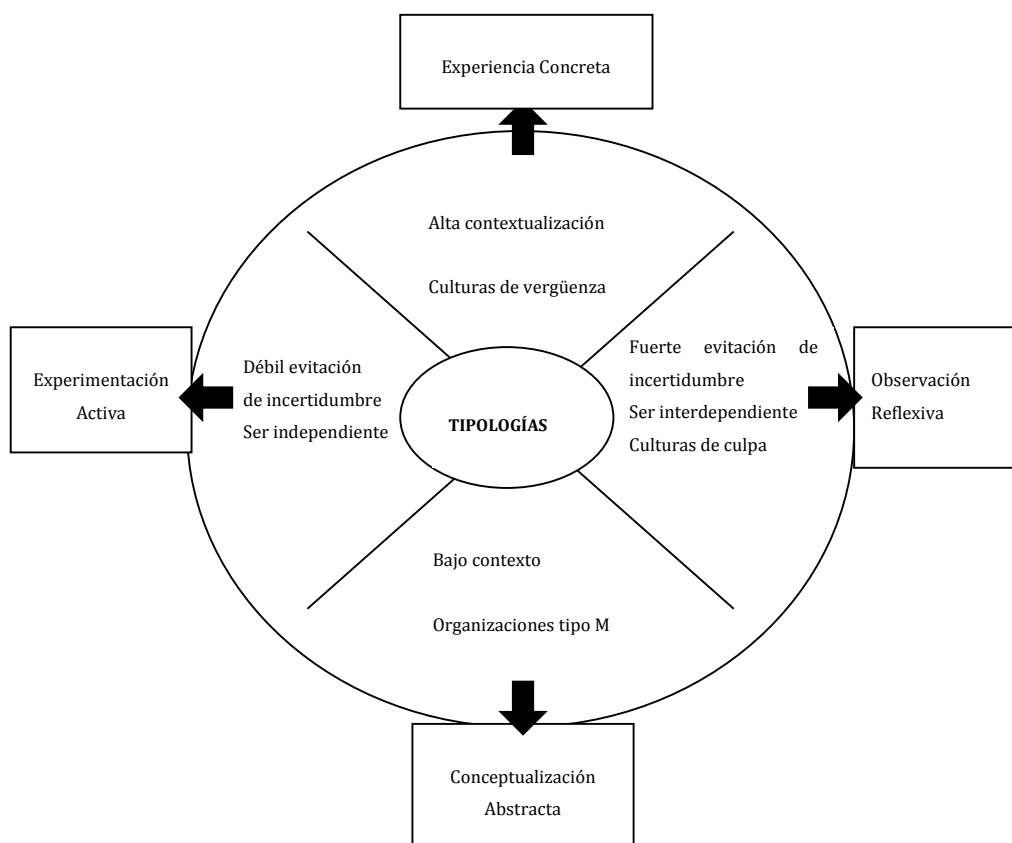


Figura 7. Estudios empíricos de estilos de aprendizajes en diferentes culturas usando las tipologías culturales.

Yamazaky (2005) determina significativas diferencias entre los estilos de aprendizaje de japoneses y americanos. Las tipologías culturales aplicadas a estas culturas indican que la cultura japonesa es de alta contextualización, cultura de vergüenza, con fuerte evitación de incertidumbre, con organizaciones tipo-O, ser interdependiente y con estilo de campo-dependiente. Mientras tanto la cultura americana se sitúa al otro extremo de estos paradigmas, esto es baja contextualización, cultura de culpa, ser independiente, estilo de campo independiente y organizaciones tipo-M con débil evitación de incertidumbre. El tipo de cultura japonesa se asocia con la *experiencia concreta* y la *observación reflexiva*. Esto es al *estilo divergente*. Con la excepción de ser cultura de culpa, las habilidades de aprendizaje comunes a las tipologías culturales de la sociedad americana utilizan la *conceptualización abstracta* y la *experimentación activa*, la combinación de las cuales produce el *estilo convergente*.

Sin embargo, no aparece correlación con la tipología de cultura de culpa que se asocia al modo de *observación reflexiva*, y no ocurre así en la sociedad americana siendo categorizada como tal.

1.4.3.4. Estudios que relacionan EA y dimensiones culturales

Argumentamos que las cinco dimensiones tienen implicaciones en los enfoques de aprendizaje en la medida en la que los patrones culturales de una sociedad se reflejan en los patrones culturales de su entorno de aprendizaje (Manikutty, 2007, pág. 73).

En estos estudios, normalmente, la cultura es la del país desde donde se toma la muestra o la nacionalidad de los informantes. La diferencia de estilo de aprendizaje entre estos sujetos se explica en relación a la dimensión cultural sobre la que los países son diferentes. Auyeung y Sands (1996) atribuyen las preferencias por el modo reflexivo y concreto entre los estudiantes de contabilidad en Taiwán y Hong Kong a la naturaleza colectivista de estos países, mientras la preferencia de los estudiantes australianos por el modo concreto y activo se atribuye a la naturaleza individualista de Australia. Hoppe (1990) sugiere que la reflexión está relacionada con la evitación de incertidumbre. Kolb (2008) afirma que aunque el vínculo con la dimensión cultural añade más entendimiento, usar solo una única dimensión puede dar una explicación demasiado simplista de cómo la cultura puede influir en las preferencias de aprendizaje.

El estudio de Gray (1988) se basó en el estudio intercultural de Hofstede de los años 1980 y 1983. Gray encontró que la cultura de un país puede ser uno de los factores cruciales a la hora de modelar las maneras preferidas de aprender de sus habitantes a través de sus experiencias de socialización.

Boland et al. (2011) estudian la relación entre EA y cultura en estudiantes de contabilidad japoneses, australianos y belgas. El instrumento utilizado fue el *LSI* de Kolb y el *Value Survey Model for Young People* de Hofstede. Los resultados revelaron que el grupo de estudiantes australianos y belgas tendían a ser más individualistas y estaban más dispuestos a aprender haciendo mientras que los japoneses preferían aprender mediante la observación. Otros estudios comparan estudiantes en diferentes naciones. Jaju, Kwak y Zinkhan (2002) usaron las 4 dimensiones del modelo de Hofstede para examinar diferencias culturales en los EA de

estudiantes de empresariales en Estados Unidos, Korea e India. Los resultados ofrecen evidencia empírica de que los EA son estadísticamente diferentes según las dimensiones culturales. Este estudio integra el modelo de aprendizaje de Kolb con el marco cultural de Hofstede.

Joy y Kolb (2009), usando el marco para categorizar diferencias culturales del estudio sobre *Global Leadership and Organizational Effectiveness* (GLOBE; House, Hanges, Javidan, Dorfman y Gupta, 2004), examinan culturas por grupos de cultura regional y dimensiones culturales individuales. Para describir el proceso de aprendizaje se utiliza la teoría del aprendizaje por experiencia (ELT; Kolb, 1984) y para evaluar las diferencias en cómo aprenden los individuos el *Learning Style Inventory* de Kolb (KLSI; Kolb, 2005; Kolb y Kolb, 2005). Las conclusiones fueron las siguientes: la cultura tiene un efecto significativo a la hora de decidir la preferencia de una persona por la conceptualización abstracta frente a la experiencia concreta. La significancia del efecto de la cultura sobre la preferencia entre la experimentación activa y la observación reflexiva fue marginal. Los autores afirman que en general la cultura y las variables relacionadas con la educación, esto es el nivel de educación y el área de especialización, son las que tienen el mayor impacto sobre los estilos de aprendizaje.

Manikutty (2010) explora las relaciones entre los enfoques de aprendizaje en el contexto de la educación superior y la cultura del país en el que se educaron. El estudio tomó muestras de estudiantes austriacos, alemanes e indios usando la categorización de enfoques de aprendizaje desarrollada por Entwistle (1983, 2005), relacionándolas con las dimensiones culturales del proyecto GLOBE. Los resultados muestran que los estudiantes austriacos tienden a adoptar un enfoque profundo que se correlacionan con una alta orientación al rendimiento y una menor distancia al poder. Los estudiantes alemanes tienden a apostar un enfoque superficial, lo cual se correlacionó con su alta evitación de incertidumbre. Los estudiantes indios dieron puntuaciones altas en aprendizaje estratégico y superficial, lo cual se correlacionó con su colectivismo. Yamahura et al. (2004) reportan evidencia estadística de qué rasgos particulares de las dimensiones culturales de estudiantes de países orientales se han occidentalizado con el paso del tiempo. La muestra fue de estudiantes japoneses graduados en empresariales. El estudio exploraba el cambio potencial de las 5 dimensiones de Hofstede y descubrió que las puntuaciones de 2001 eran dramáticamente diferentes de las encontradas en el estudio de Hofstede de 1972. Encontraron que las puntuaciones para individualismo eran más del doble (46 en 1972 a 96 en 2001) y esta puntuación se alineaba

próxima a la puntuación de los estudiantes americanos del mismo año (86). Los resultados de este estudio enfatizan el impacto que los cambios en los rasgos culturales tienen en las preferencias de estilo.

Individualismo y EA

En una sociedad colectivista, el apoyo mutuo de sus miembros es el rasgo más importante. En una clase esto significa no contradecir abiertamente a los compañeros, seguir la corriente del consenso de la clase, en lugar de exponer o defender las ideas o la lógica propia. El énfasis está en no quedar en evidencia por el profesor y por los otros compañeros -perder un argumento se considera quedar en evidencia- (Hofstede, 1986).

Por otra parte, los estudiantes de sociedades con un alto nivel de individualismo se centran en los contenidos mismos de la educación más que en las relaciones interpersonales (Hofstede, 1986; Yamazaki, 2005) mientras que en las sociedades colectivistas, la educación tiende a considerarse como un medio de mejorar el estatus para mantener relaciones beneficiosas con otras personas. Por tanto los estilos de aprendizaje pueden extraerse de las experiencias con otras personas (*experiencia concreta*) mientras los estudiantes de una sociedad individualista probablemente prefieran concentrarse en su propia comprensión (*conceptualización abstracta*; Joy y Kolb, 2008).

El papel del conocimiento varía en ambas sociedades. En una sociedad colectivista, el conocimiento es considerado como una mercancía que se transfiere de un profesor a los estudiantes como un colectivo y por tanto la comprensión individual de los estudiantes es relativamente poco importante (Auyeung y Sands, 1996). Esta creencia puede generar un EA centrado en la observación en la clase (*observación reflexiva*). Sin embargo, Joy y Kolb (2008) ofrecen resultados contrarios y afirman que la dimensión colectivismo influye en la preferencia por la *experimentación activa* sobre la *observación reflexiva* aunque solo marginalmente. Los autores argumentan que para comprender esto hay que tener en cuenta el hecho de que los roles sociales, que las obligaciones y deberes suelen estar bien definidas en este tipo de culturas. Sus miembros pueden que no tengan que reflexionar sobre ellas para darle sentido, ya que les vienen dadas y son prescriptivas en naturalezas. Puede que lo que se espere de sus miembros sea mantener el cumplimiento de las obligaciones y deberes. Otros estudios han ofrecido resultados que vinculan colectivismo con *conceptualización abstracta* (Yuen y Lee, 1994; Auyeung y Sands, 1996). La explicación dada es que este tipo de culturas pueden estar guiadas por ideales de camaradería y armonía, pudiendo sus miembros estar

más implicados en el mantenimiento de estos ideales abstractos que en la comprensión de sus propias experiencias vividas. De la misma manera las culturas individualistas también están guiadas por ideales, aunque distintos como la individualidad y la igualdad lo que también podría condicionar a sus miembros hacia la *conceptualización abstracta*. Por el contrario, en las sociedades altamente individualistas al profesor se le considera como un guía que asiste a los estudiantes para que se enteren lo mejor posible (Auyeung y Sands, 1996). En tales contextos de aprendizaje, los estudiantes individuales hablarán en clase en respuesta a una invitación general del proceso (Hofstede, 1986)

Hofstede (1986) sugiere que en las sociedades colectivistas los certificados obtenidos al final del programa son altamente valorados, y los estudiantes trabajan duro para obtenerlos. En la categorización de Entwistle (1983, 2005), se les llamaría aprendices estratégicos (Manikutty et al. 2007).

Auyeung y Sands (1996) sugieren que el concepto de uno mismo difiere en las culturas colectivistas como Hong Kong y Taiwan comparadas a las individualistas como Australia.

Los valores confucionistas animan a la gente a evitar las posiciones extremas. La obediencia hacia individuos de mayor edad, estatus o jerarquía (por ejemplo los profesores) puede desalentar la creatividad en el aprendizaje (Taylor, 1990) y a su vez podría implicar una disuasión sobre un aprendizaje en profundidad. Cuanto más colectivista sea una sociedad, mayor será la tendencia hacia un enfoque de aprendizaje superficial y estratégico (Manikutty et al. 2007).

Ingelhart y Oyserman (2004) argumentan que en las sociedades colectivistas, el significado está contextualizado mientras que en las individualistas está descontextualizado. La llave de las diferencias en el proceso de aprendizaje yace en la manera en la que la información se sintetiza y es procesada. En las sociedades colectivistas y de alto contexto, la comprensión intuitiva de una situación juega una parte muy importante. El conocimiento está implícito en una situación, y las cosas se ven como conectadas e interdependientes. Se utilizan múltiples fuentes, y la práctica, el ofrecer modelos, la demostración son componentes muy importantes del aprendizaje (Von Queis, 2005). En el contexto de la educación superior el énfasis está en las relaciones más que en el contenido; por tanto construir contactos y construir redes puede llegar a ser muy importante. El acento está en la pertenencia a un grupo. La afiliación filial, lingüística o regional establece rápidamente pequeños colectivos que tienen identidades similares (Manikutty et al., 2007).

En las culturas colectivistas los niños piensan en términos de “nosotros”, cada persona es parte de un grupo. En las culturas individualistas, piensan en términos de “yo”. Los niños son estimulados a tener deseos y puntos de vista propios (Hong Jian, 2009, pág. 164).

Oyserman, Coon y Kimmelmeier (2002) en su investigación muestran que los estudiantes indios, debido al alto nivel de colectivismo, prefieren soluciones a los conflictos que son interpersonales.

En educación, en las sociedades colectivistas en general, se requiere que el individuo encaje en el grupo. A menudo los objetivos del grupo son los del individuo. El premio por excelencia corresponde al grupo al igual que la responsabilidad en el rendimiento o la actuación. La relación suele importar más que el éxito. El éxito se caracteriza por la armonización de todos los intereses del grupo. En este tipo de sociedades, la gente puede mostrar señales de miedo y les puede asustar la idea de molestar a los otros por sus acciones. Prefieren observar en vez de participar activamente en su aprendizaje (Manikutty et al., 2007).

Sugahara y Boland (2010) exploran los estilos de aprendizaje de los estudiantes de contabilidad australiano y japoneses en dos universidades principales en Sidney. Los autores concluyen diciendo que los estudiantes australianos son mayoritariamente del tipo asimilador mientras que los japoneses optan por el tipo divergente. El estudio encontró que el grado de individualismo tenía un impacto significativo sobre las preferencias de los estudiantes por aprender haciendo u observando.

Desde un punto de vista teórico, la asociación latente entre el individualismo de los estudiantes y la preferencia por el aprendizaje por experimentación/observación ha sido probada en numerosos estudios. Los resultados del estudio de Sugahara y Boland (2010) exponen que el estilo colectivista de los estudiantes japoneses puede conducir a una falta de disposición a ser participantes activos en la clase al preferir aprender mediante la observación. Los estudiantes asisten a las clases simplemente para absorber conocimiento escuchando lo que dicen o le muestran los profesores. Los profesores deben ser sensibles a las necesidades de estos estudiantes a la hora de poner en práctica métodos de enseñanza que puedan requerir de su participación en frente de la clase. Por ejemplo actividades tipo debate o presentaciones en seminarios en la clase pueden ser efectivos, pero los rasgos colectivistas de los estudiantes japoneses pueden inhibirlos y hacer que se sientan incómodos enfrente del grupo de compañeros y de los profesores (Auyeung y Sand, 1996; Hofstede, 1986). Para tratar estas potenciales dificultades, los profesores han de equiparse con técnicas de enseñanza/aprendizaje individualistas que permitan sentirse cómodos y seguros a este

tipo de estudiantes. Una sugerencia es combinar una enseñanza centrada en el alumno con clases formales, en un intento para disminuir el deseo de los estudiantes por aprender observando. Los profesores pueden ofrecer a los estudiantes una clase resumida con comentarios reflexivos, seguidos de actividades de enseñanza, centrados en los estudiantes.

Joy y Kolb (2008) determinan diferentes preferencias por el modo de aprender según sea el tipo de colectivismo (House et al. 2004):

- Cuanto mayor sea el nivel de colectivismo institucional en una cultura, entendido como “la medida en la que las prácticas institucionales y organizacionales en la sociedad fomentan y premian la distribución colectiva de recursos y la acción colectiva” (House et al. 2004, pág. 12), mayor será la confianza de sus miembros en la *conceptualización abstracta* sobre la *experiencia concreta* para poder absorber una experiencia mientras aprenden. Este es un resultado validado en el estudio.
- Cuanto mayor es el nivel de colectivismo grupal en una cultura, entendido como “la medida en la que los individuos expresan orgullo, lealtad y cohesión en sus organizaciones o familias” (House et al. 2004, pág.12), mayor será la confianza de sus miembros en la *experiencia concreta* sobre la *conceptualización abstracta* a la hora de absorber una experiencia mientras aprenden. Validada solo parcialmente pues se obtienen resultados en ambos. El concepto de colectivismo grupal definido por House et al. (2004) es similar al concepto de colectivismo utilizado por Hofstede.
- Cuanto mayor es el nivel de colectivismo grupal en una cultura, mayor será la confianza de sus miembros en la *experimentación activa* sobre la *observación reflexiva*. Los autores toman en consideración el hecho de que los roles sociales, los deberes y las obligaciones están predefinidas en tales culturas. Los miembros puede que no tengan que reflexionar sobre ellos para darle un sentido a las cosas ya que son prescriptivas en naturaleza. Por el contrario, se espera de ellos que cumplan con sus deberes y obligaciones. Esto puede conllevar una orientación a la acción, aunque no muy experimental.

Algunos estudios han ofrecido evidencia a la hora de asociar colectivismo con *conceptualización abstracta* (Auyeung y Sands, 1996), mientras otros encontraron que estaba relacionado con la *experiencia concreta* (Yamazaki y Kayes, 2005). Las culturas con un alto nivel de colectivismo grupal están conducidas por ideales tales como la armonía y el

parentesco.

Joy y Kolb vinculan la preferencia por la *conceptualización abstracta* a los ideales que guíen a esa cultura. Cuanto mayor y más determinante sea la capacidad rectora de esos ideales en una cultura, mayor será la preferencia por la *conceptualización abstracta*, ya que es probable que a sus miembros les interese más el mantenimiento de los ideales abstractos, que la comprensión de sus propias experiencias vividas.

Distancia al poder y EA

Una sociedad con un alto nivel de distancia al poder expresa jerarquías sociales que son aceptables a la sociedad. Los profesores, por ejemplo, en el contexto de aprendizaje, se posicionan más alto que sus estudiantes en términos de conocimiento y autoridad. Se les considera muy creíbles y no se cuestionan sus enseñanzas (Hofstede, 1986, 2002). Los estudiantes admiran a sus profesores porque tienen la última palabra en la materia concerniente. Los estudiantes son condicionados desde la infancia para aceptar lo que dice el profesor en lugar de pensar por ellos mismos. De aquí que, incluso en una cultura diferente, podrían simplemente comportarse tímidamente y tener miedo a la hora de preguntar al profesor. Por tanto las discusiones en la clase tenderán a ser más de naturaleza clarificadora, en lugar de un debate activo sobre los que se ha enseñado. Por ejemplo en la India, donde la distancia al poder es muy alta, hay oraciones que equiparan al padre, a la madre y al profesor con Dios. Por tanto los estudiantes intentan absorber el conocimiento transmitido por los profesores a través de la memorización. El texto se reproduce más tarde con la intención de agradar al profesor (Manikutty et al., 2007).

Los estudiantes pueden llegar a ser demasiado tímidos o aprehensivos como para cuestionar al profesor o situarse ellos mismos en situaciones poco familiares (Hofstede, 1986). En otras palabras, los estudiantes estiman su distancia al poder, a través de una experiencia activa con otros antes que tomar sus propias acciones (*experiencia concreta*; Sugahara y Boland, 2010). De manera inversa los estudiantes en sociedades con una baja distancia al poder son educados en aulas que animaron a un sistema de comunicación bidireccional que inspire un aprendizaje efectivo (Hofstede, 1986). Según Joy y Kolb (2008), este rasgo puede ser considerado como aprendizaje por razonamientos (*conceptualización abstracta*).

Debido a que no se cuestiona a los profesores en sociedades con una gran distancia al poder (Hofstede, 1986), se espera que los estudiantes sean buenos oyentes y acepten lo que el

profesor diga. Por tanto, el estilo de aprendizaje podría caracterizarse como aprendizaje por *observación reflexiva* (Joy y Kolb, 2008). Por el contrario los estudiantes en sociedades con una baja distancia al poder, pueden contradecir o criticar lo que el profesor ha dicho (Hofstede, 1986). Se espera que los estudiantes encuentren sus propias soluciones a través de la comprensión y el diálogo con los compañeros de clase y con sus profesores. Esta manera de aprender puede apoyarse en aprender mediante la acción (Joy y Kolb, 2008).

En cuanto a los profesores se espera que enseñen con confianza y autoridad en el conocimiento que poseen sobre su materia. Ya que los estudiantes confían en los profesores completamente, lo que es relevante ha de provenir del profesor. Se espera que los estudiantes reproduzcan el conocimiento transmitido. Si, por el contrario, se espera “un aprendizaje autónomo de los estudiantes (como proyectos que impliquen aplicaciones creativas de principios), entonces la percepción de los estudiantes de lo que quieren sus profesores influirá en el resultado. Por tanto, es coherente pensar que los enfoques de aprendizaje en sociedades con distintos niveles de distancias al poder difieran” (Manikutty, 2007, pág. 79).

Los profesores de sociedades occidentales, con una baja distancia al poder, reportan en sus experiencias en Japón y Tailandia que los alumnos eran relativamente más pasivos comparados con los occidentales, y que no estaban acostumbrados a la interacción profesor alumno, preferían no trabajar individualmente y evitaban dar conclusiones definidas (Kainzbauer y Haghirian, 2005). Tendían a no ser críticos con el profesor al que se le tiene en alta consideración y estima en ambos países.

El proyecto de investigación EU-ASEAN también mostró diferencias significativas entre estudiantes asiáticos (Singapur y Tailandia) y estudiantes europeos de Austria y Alemania en las diferentes dimensiones. También se encontraron diferencias significativas entre Singapur y Tailandia. Los resultados mostraron a los estudiantes de Singapur estrictamente en contra de criticar a los profesores (distancia al poder más alta) mientras que los estudiantes tailandeses no eran tan estrictos (Hansen y Keuchel, 2005).

Cuanto mayor sea la distancia poder en una sociedad, más superficial tenderá a ser el enfoque en el aprendizaje.

Evitación de incertidumbre y EA

Los estudiantes con una alta evitación confían en la información, que los profesores les dan, como un medio de reducir su toma de riesgos, mientras que los estudiantes con una baja evitación, están dispuestos a afrontar el reto de un aprendizaje autónomo o poco estructurado con tal de obtener la comprensión necesaria (Hofstede, 1986, 2002). Aplicando estas teorías es probable que los estudiantes de sociedades con una alta evitación de incertidumbre intenten recopilar la mayor información posible sobre un tema y se refieran a fuentes de información diferentes a las mencionadas por el profesor, para confirmar la veracidad de lo que se ha dicho y preferirán razonar las cosas por ellos mismos. Esto puede conducir a estilos de aprendizajes tanto estratégicos como profundos. Puede que haya una cierta disposición a salirse de un programa rígido y a un deseo de aprender en profundidad. El aprendizaje en profundidad es concordante con los rasgos de estilo reflexivo (Alonso y Gallego, 2002).

El aprendizaje en profundidad es un proceso muy satisfactorio que reduce la incertidumbre conjuntamente con un alto grado de estructuración. Por ejemplo los profesores pueden recurrir a tests de elección múltiple en lugar de aquellos que requieran un tipo de evaluación más subjetiva y puedan estar sometidos a cuestionamiento. Puede que presenten un gran número de ejercicios altamente estructurados que den una apariencia de aprendizaje, pero que de hecho simplemente frenen el pensamiento. Ejercicios más estructurados también significan una preparación más centralizada, pudiendo producir un estilo de aprendizaje más pragmático (Manikutty et al., 2007).

Cuanto mayor sea el nivel de evitación de incertidumbre de una sociedad, más estratégico y profundo a moderadamente profundo será el enfoque de aprendizaje (Manikutty et al., págs. 81-82).

En sociedades con un bajo nivel de evitación, es probable que los estudiantes prefieran tareas sin estructuras o actividades subjetivas para suplementar su propia comprensión. Se espera que estos estudiantes actúen, y reciban recompensa por realizar enfoques innovadores a la hora de resolver problemas (Hofstede, 1986, 2002). Los estudiantes en estas sociedades disfrutan con los retos y no tienen miedo de cometer errores. Los resultados del estudio de Joy y Kolb (2008) vinculan los rasgos de un bajo nivel de evitación a los estilos de aprendizaje de pensar (*conceptualización abstracta*) y hacer (*experimentación activa*). Aquellos con las destrezas de *experimentación activa* aprenden a través de la acción, de la toma de riesgos y la

aplicación práctica. La mayor preocupación de los aprendices activos no es evitar el fracaso, sino maximizar el éxito (Kolb, 1984). Sería lógico afirmar que la cultura de baja evitación de incertidumbre se asocie con el desarrollo de la *experimentación activa*.

Países con un fuerte sentimiento de evitación de incertidumbre, tienen un sentimiento de miedo o ansiedad frente a ideas nuevas o fuera de la norma, comportamientos sin reglas, situaciones poco estructuradas o claras o con riesgos pocos familiares. Estos miembros tienden a tomarse tiempo para actuar hasta que adquieran el conocimiento y la información suficiente para confrontar o tratar estas situaciones. En sociedades con un alto grado de evitación de incertidumbre, los estudiantes se sienten cómodos con objetivos precisos, aprendizaje estructurado, tareas detalladas, horarios estrictos y trabajos sin ambigüedad (Hofstede, 1986, 2002).

Se ha encontrado evidencia de una relación positiva entre evitación de incertidumbre y *observación reflexiva* (Hoppe, 1990; Yamazaki, 2005). Cuanto más fuerte es la evitación de incertidumbre más probable es que los estudiantes prefieran aprender mediante la observación. En el modelo de Kolb, las destrezas de *observación reflexiva* implican observar cuidadosamente y reflexionar sobre la experiencia recogiendo información desde varias perspectivas. Los individuos con este tipo de estilo dominante tienden a evitar fracasos y errores, los cuales podrían sacrificar las posibilidades de una actuación de éxito.

Sin embargo, en el estudio de Sugahara y Boland (2010), no hubo significación estadística que mostrara diferencias entre los grupos de australianos y japoneses, indicando que la evitación de incertidumbre no era un factor que pudiera atribuirse a una cultura. En este estudio las culturas implicadas eran la australiana y la japonesa. Los resultados de este estudio son concordantes con los del estudio de Yamamura et al. (2004), que mostraba que los niveles de la dimensión evitación de incertidumbre, para los estudiantes japoneses, habían cambiado dramáticamente de 92 en 1972 a 30 en 2002. Hofstede (1980, 2001) ya había anticipado la posibilidad del cambio en los niveles de esta dimensión a lo largo del tiempo.

Los resultados del estudio de Sugahara y Boland (2010) muestran que la cultura no es un factor principal relacionado con los estilos de aprendizaje y sugieren que no es imposible superar cualquier diferencia cultural para conseguir una convergencia con las exigencias académicas del país receptor.

Masculinidad y EA

Hofstede caracteriza a las culturas masculinas con los rasgos de asertividad, competitividad, y ambición. En una situación de aprendizaje con un alto nivel de masculinidad, los profesores abiertamente alaban a los buenos estudiantes y los posicionan como punto de referencia, altamente recompensan un buen rendimiento y crean un clima intenso aunque estresante (Hofstede, 1986). Todo ello puede crear una presión hacia un enfoque estratégico y profundo del aprendizaje (Manikutty et al., 2007).

Los estudiantes en un contexto con un alto nivel de masculinidad tienden a dar gran importancia al éxito tangible y a ser justamente recompensados por una buena actuación (Manikutty et al. 2007). Los estudiantes tienden a esforzarse, en hacerse visibles en busca de las recompensas del profesor que usa el mejor estudiante (basándose en los resultados) como ejemplo, como referencia (Hofstede, 1986).

La literatura confirma que un alto nivel de masculinidad fomenta la competición, pudiendo crear un clima estresante o intenso, lo que conduce normalmente al éxito individual más que al éxito mutuo con otros (Hofstede, 1986). Los estilos de aprendizaje pueden probablemente caracterizarse por un tipo de pensamiento sistemático y efectivo (*conceptualización abstracta*). Puede que necesiten mostrar destrezas y habilidades para hacer las actividades o tareas (*experimentación activa*; Sugahara y Boland, 2010). Sin embargo, el estudio de Joy y Kolb (2008) arroja resultados contrarios, es decir, que cuanto mayor es la igualdad de género en una cultura, mayor será la confianza de sus miembros en la *conceptualización abstracta* sobre la *experiencia concreta* para poder tomar una experiencia mientras aprenden. Este resultado fue validado, pero según los mismos autores se necesita replicar con muestras de países con puntuación baja en esta dimensión.

Los estudiantes de sociedades con un nivel bajo de masculinidad, sin embargo, tienden a tener características como modestia, humildad, colaboración y responsabilidad. Normalmente, se considera que las relaciones mutuas son más importantes en los contextos de aprendizaje apoyándose en los rasgos y habilidades de *experiencia concreta* (Sugahara y Boland, 2010).

Orientación a Largo Plazo y EA

En sociedades orientadas a largo plazo, la educación será una fuente de información

(*observación reflexiva*), dirigida al establecimiento de relaciones duraderas (*experiencia concreta*). En estas sociedades, las relaciones son fundamentales y se tiende, por tanto, a establecer redes dentro del sistema educativo lo que se cree reportará beneficios en el futuro, tanto a nivel profesional como personal. Estos factores, según el modelo de Entwistle (1988), Entwistle y Ramsden (1983), Entwistle et al. (2000), pueden conducir a fomentar aprendizajes superficiales en lugar de profundos (Manikutty et al., 2007).

Los estudiantes con una orientación a corto plazo tienden a fijar metas específicas de aprendizaje a corto plazo, poniendo todo su esfuerzo en adquirir estas metas de manera lógica y sistemática. Este enfoque puede relacionarse con el estilo de aprendizaje de pensar (*conceptualización abstracta*). Para obtener un éxito tangible y rápido, tienden también a tomar riesgos. Este último rasgo cultural puede vincularse al estilo de aprendizaje de *experimentación activa*.

En sociedades con una orientación a corto plazo, los beneficios de un aprendizaje en profundidad pueden no ser aparentes o apreciados (Hofstede, 2002). Hay un énfasis importante sobre la práctica y el buen comportamiento tal como se especifica por la tradición de estas culturas.

Por otra parte, una orientación hacia el futuro puede conducir a los estudiantes a apreciar los beneficios de un aprendizaje profundo que se percibirían como beneficiosos a largo plazo.

Manikutty et al (2007) argumentan que el aprendizaje estratégico puede ser adoptado por ambas culturas. En una cultura orientada a corto plazo, los estudiantes pueden establecer sus metas en obtener buenas calificaciones trabajando sistemáticamente hacia ellas. De igual manera, en una sociedad con una orientación a largo plazo, los estudiantes pueden percibir una buena comprensión de la materia como un objetivo a largo plazo y desde aquí, trabajar hacia esa meta.

Cuanta más alta es la orientación a corto plazo de una sociedad, más superficial tenderá a ser el enfoque de aprendizaje. No hay diferencias en cuanto al enfoque estratégico entre aprendizajes de ambas culturas (orientadas a largo o corto plazo).

Para Joy y Kolb (2008), cuanto mayor es la orientación hacia el futuro en una cultura, mayor es la dependencia de sus miembros en la *conceptualización abstracta* y la *experimentación*

activa para poder asimilar una experiencia mientras aprenden. Ambas preferencias fueron validadas en el estudio.

| DIMENSIÓN CULTURAL | ESTILOS DE APRENDIZAJE | | |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | PROFUNDO | SUPERFICIAL | ESTRATÉGICO |
| | Relaciona ideas y usando evidencias; un interés en ideas nuevas y una disposición a explorarlas en profundidad | Enfoque en la memorización; motivación extrínseca por miedo al fracaso; enfoque estricto en la tarea en curso | Estudio organizado, buena gestión del tiempo; motivación del logro y eficacia en la monitorización |
| Distancia al Poder | Negativo | Positivo | Sin relación |
| Colectivismo | Negativo | Positivo | Positivo |
| Evitación de Incertidumbre | Positivo a moderadamente positivo | Negativo | Positivo |
| Masculinidad/ Feminidad | Negativo | Positivo | Positivo |
| Orientación a Largo Plazo | Positivo | Sin relación | Positivo |

Figura 8. Hipótesis de las relaciones entre los enfoques de aprendizaje de Entwistle, y las dimensiones culturales de Hofstede (Manikutty et al., 2007).

1.4.4. Implicaciones pedagógicas del efecto de la cultura sobre los EA

No hay recetas simples para confrontar el reto de la diversidad, y de los encuentros de culturas. Todo tipo de actividad intercultural demanda algún grado de mitigación y negociación, y en el aprendizaje en el aula no es una excepción. Podemos ver el aprendizaje en clases interculturales como simplemente una colección de compromisos, pero creo que podría haber una visión más retadora, ver una clase intercultural como un ejemplo de una nueva cultura, una ensaladera que retiene los gustos individuales pero

que también toma un nuevo gusto distintivo (Mariani, 2007, párr. 35).

La globalización en la educación ha llegado, hoy por hoy, a un desarrollo sin precedentes. La emigración estudiantil, amparada por los programas de movilidad europea, proyectos de cooperación interuniversitarios, ayudas gubernamentales a través de becas y de proyectos de formación e investigación, ha generado un número cada vez más importante de alumnos extranjeros en los centros educativos. En las primeras fases del ciclo educativo, el aumento de niños y jóvenes emigrantes que se incorporan a las escuelas e institutos de secundaria o a otros centros educativos ha generado una conciencia de las diferencias de aprendizaje de estos alumnos y ha propiciado cambios en los programas con la finalidad de una mejor integración y adaptación. Esta movilidad está ocurriendo a nivel mundial. En los Estados Unidos, ya en 1997, en una discusión sobre cultura y estilos de aprendizaje, Latham señaló los cambios demográficos de la población escolar (para el año 2026 el 70 % de esta población será de raza no blanca e hispana) e indicó la necesidad inmediata de que los profesores sean capaces de enseñar a una variedad de estudiantes distintos en sus culturas y en sus estilos de aprendizaje (cit. en Guild (2001). Manikutty (2007) apunta las diferencias culturales y de estilo que pueden confrontar los estudiantes extranjeros:

Los estudiantes (extranjeros) se matriculan en una institución en otro país, confrontan una nueva cultura, un sistema educativo distinto, un aprendizaje y estilos de enseñanza diferentes, mientras que los EA han sido los imbuidos en ellos a través de la escuela y del instituto. Necesitan adaptarse a una enseñanza distinta y a una cultura distinta. Esta transición puede resultar difícil para un alumno extranjero, al igual que para las instituciones receptoras y puede afectar el rendimiento de los alumnos, los profesores y de la administración (Manikutty, 2007, pág. 71).

Ha habido investigación internacional interesada en discutir los conflictos que pueden aparecer cuando los profesores y los estudiantes de diferentes culturas interaccionan porque sus estilos de enseñanza y aprendizaje son divergentes (Hofstede, 1986; Oxford, 1995). Cuando los profesores no reconocen las diferencias culturales, los estudiantes reaccionan de manera negativa a la instrucción y pueden mostrar resultados académicos bajos. Para mejorar el proceso de aprendizaje, los formadores necesitan entender no solo los estilos de aprendizaje sino también la cultura. Esto se aplica igual para la formación intercultural (Bennett, 1986 cit. en Barmeyer, 2004).

La relación de los valores de la cultura, en la que un individuo vivió o tuvo sus raíces, pueden

ser diferentes o incluso confrontar las expectativas y experiencias de aprendizaje en el aula del país receptor. Estas cuestiones pueden afectar al éxito académico social y emocional en el proceso educativo. Por tanto, el conocimiento profundo, tanto de la cultura como de las diferencias de estilo, es importante para facilitar oportunidades de aprendizaje exitosas. Comprender las diferencias individuales puede ayudar a los educadores a estructurar y validar un aprendizaje de éxito para cada estudiante aunque el tema debe ser tratado con cuidado.

Ya a comienzos de los 80, los investigadores argumentaban sobre las implicaciones tanto positivas como negativas de estos factores diferenciales en la educación, a menudo verbalmente reconocidos pero ignorados en la práctica. Cox y Ramírez (1981, pág. 61) explican el resultado:

El reconocimiento e identificación de estas diferencias ha tenido tanto efectos positivos como negativos en educación. El efecto positivo ha sido el desarrollo de una concienciación de los tipos de aprendizaje que nuestras escuelas públicas tienden a fomentar... el efecto negativo [...] surge principalmente de los problemas comunes asociados a la consideración de las diferencias en el promedio [...] es que la gran diversidad dentro de una cultura se ignora y un constructo que debería usarse como una herramienta para la individualización llega ser otra etiqueta para categorizar y evaluar.

La primera aplicación práctica es la concienciación de las diferencias culturales y de estilo. Cuando aceptamos que la gente aprende de maneras diferentes, confrontamos decisiones diarias sobre la uniformidad y la diversidad. Si los métodos y estilos de enseñanza se ajustan para acomodar diversos estilos, los estudiantes serán capaces de usar sus puntos fuertes para lograr un buen rendimiento. Sabemos que hoy en día no todos los estilos de aprendizaje se valoran por igual en las escuelas. La mayoría de las escuelas realizan un trabajo más efectivo con aprendices que son reflexivos, lineales, o analíticos que aquellos que son activos, holísticos, o prácticos. Aquellos alumnos cuyos estilos se acomodan, con más frecuencia en la escuela consiguen un éxito más inmediato. Los estudiantes que luchan por adaptarse a un estilo de aprender que les resulta incómodo, a menudo obtienen peores resultados.

Un reconocimiento de las diferencias culturales y de aprendizaje individuales anima a una búsqueda continua de la mejor manera de enseñar, de aprender y de establecer un mejor currículum dentro de la diversidad. La puesta en práctica de los conceptos y de la investigación realizada en estilos de aprendizaje nos reta a desarrollar dos cosas: una mayor

comprensión de la individualidad, y el compromiso a ayudar a cada persona a que haga lo mejor de sí mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Debería la cultura de los estudiantes considerarse en la toma de decisiones en el aula?

Hay dos tendencias contrapuestas en cuanto a la relevancia de la cultura de los estudiantes en la toma de decisiones en el aula. Probablemente la mayoría y la visión más tradicional enfatiza que “una buena enseñanza es una buena enseñanza” y que las técnicas, estrategias, y métodos que buenos profesores aprenden y dominan son igualmente buenas para todo el mundo independientemente de la cultura. Esta teoría mantiene que “No se necesita un conocimiento especial o destrezas distintas a las de la corriente principal, a las bases del conocimiento tradicional de la educación de los profesores, para formar a profesores de estudiantes de contextos culturales y lingüísticos diversos” (Smith, 1998, pág. 240). La clave está en trabajar intensamente y usar las mismas técnicas para todos.

La otra tendencia argumenta que lo que es válido para la mayoría (en USA, blanca y de clase media) puede no ser válido para las minorías o los afroamericanos. De hecho la investigación sobre los EA culturales fue en gran medida originada por académicos de esta minoría étnica durante los años 70 y 80 que creían que las escuelas no estaban cubriendo las necesidades de los niños de color. En este sentido:

Hay un especial corpus de conocimiento, destrezas, procesos y experiencias que es diferente de las bases del conocimiento de la mayoría de los programas tradicionales de formación de profesores y que es esencial para preparar a los profesores para que tengan éxito con poblaciones de estudiantes cultural y lingüísticamente diferentes (Pritchly Smith, 1998, pág. 18).

Según esta tendencia los profesores deben conocer la manera en la que la cultura impacta los EA de los estudiantes porque “adaptar las condiciones contextuales para el aprendizaje a las experiencias culturales del alumno, incrementa la implicación en la tarea y desde aquí el rendimiento de la tarea” (Allen y Butler, 1996, pág. 317). Esta perspectiva no descarta los modelos de enseñanza tradicional, sino que pretende enriquecerlos con el conocimiento social y cultural.

Los profesores deben conocer las características de los diferentes grupos raciales, étnicos, y

sociales para poder desarrollar prácticas de instrucción acordes al pluralismo cultural. Algunas características de particular significación son los estilos comunicativos, de pensamiento, sistema de valores, procesos de socialización, modelos de relaciones y estilos de actuación (Gay, 1994, pág. 2).

Proponentes del poder de la cultura en las prácticas de instrucción señalan ejemplos en los que los resultados de esta alineación han sido positivos, como el proyecto Kamehameha:

Una ilustración gráfica de estos efectos es el Programa de Educación Temprana Kamehameha (KEEP). Varios investigadores han estado documentando los efectos de este programa de lectura y escritura para niños nativos hawaianos. Cuando la comunicación interpersonal y los estilos de aprendizaje de los estudiantes nativos hawaianos se han empleado en la clase, tanto las destrezas sociales como académicas (incluyendo el tiempo de realización de la tarea, el periodo de concentración, calidad y cantidad de la participación, asistencia a la escuela, nivel de lectura los resultados) han sido fenomenales (Gay, 1994, pág.8).

Con el gran número de individuos que aprende y trabaja en las escuelas, se podría argumentar que la uniformidad en los enfoques esté justificada. Pero cuando se escoge un programa curricular uniforme, se decide que los estudiantes deben adaptarse a las demandas de un enfoque particular. Los estudiantes que no aprenden a través del enfoque principal en curso, a menudo pueden no satisfacer las demandas del mismo y verse conducidos en el peor de los casos a fracasos en el rendimiento.

Según indica Martel (1998) en el informe sobre EA elaborado por *The New York State Board of Regents*, el curriculum tradicional escolar sigue “un enfoque de aprendizaje lineal, paso a paso”. Ogbu (1988) afirma que el currículum tradicional refleja las creencias, los valores culturales y normas de la clase media en la escuela. Los puntos fuertes de este enfoque son los lingüísticos y cuantitativos. Limita el aprendizaje limitando las estrategias de instrucción que puedan tratar con los EA. Un ejemplo de grupos étnicos afectados por estas limitaciones es el de los estudiantes negros que presentan un alto índice de fracaso escolar y académico. Se ha argumentado que este fracaso puede ser debido a las diferencias de EA comparadas con las de la mayoría (Irvine y York 1995).

Bennett (1986) nos advierte que ignorar los efectos de la cultura y los estilos podría dificultar el aprendizaje entre los estudiantes que no forman parte de la corriente principal: “Si las expectativas de la clase están limitadas por nuestra propia orientación cultural, podemos

dificultar su aprendizaje a otros estudiantes competentes que estén guiados por otra orientación cultural” (pág. 116).

El énfasis sobre la uniformidad es una desventaja seria para los estudiantes cuya cultura les ha enseñado creencias y comportamientos que son diferentes de las normas de la cultura mayoritaria enfatizada en las escuelas. Así nos encontramos enfrentamientos de comportamientos y actitudes tales como las de estudiantes cuya cultura valora la espontaneidad y se les dice que ejerciten el autocontrol; estudiantes a los que en sus familias se valora ser social, se les dice que trabajen tranquilamente y solos, estudiantes en cuyas familias se valora la colaboración y en la escuela se les insta a ser independientes Guild (2001).

Demasiado a menudo, el tratamiento de las diferencias culturales se limita a la celebración de una festividad o de un evento multicultural. Incluso el estudio de los contenidos multiculturales a veces falla al considerar las maneras diferentes en las que los alumnos aprenden. Así, una consideración conjunta de la cultura y de los estilos de aprendizaje ofrecerá la oportunidad para una enseñanza culturalmente más sensible y en mayor profundidad.

Es de particular importancia para los profesores adaptarse a nuevas técnicas mediante una comprensión de los estilos de aprendizaje. Aunque usar una variedad de métodos de enseñanza no es sin duda una idea nueva, la mayoría de los educadores estarán de acuerdo en que aún tenemos que recorrer un largo camino para adecuarnos a la diversidad del alumnado.

En otras palabras, los profesores deberíamos motivarnos para aplicar nuevos métodos con el objetivo de acomodar las necesidades de determinados alumnos en nuestras clases. Al centrarnos en los estilos de aprendizaje, los profesores entenderíamos que una técnica específica tiene éxito porque ofrece la oportunidad de enfocar una tarea de una manera que es más adecuada para ciertos alumnos.

Los profesores que enseñan a estudiantes de culturas distintas pueden traer a la luz, en sesiones de tutoría o al ofrecer feedback los hábitos y EA de estos alumnos, tratando de analizar si se producen conflictos entre estos y los de la cultura receptora. Los profesores pueden también asesorar a los alumnos para que desarrollen un aprendizaje más profundo y

estratégico, para que se mejore su rendimiento académico (Manikutty et al., 2007).

La noción de estilos de aprendizaje es necesaria porque recuerda a los profesores que instruyen en comunidades o grupos culturalmente distintos, que deben prestar atención a la vida en la comunidad y desarrollar lecciones y contextos en la clase, ricos y diversos, que ofrezcan diferentes maneras de aprender, que tengan en cuenta el contexto cultural y lo que la comunidad encuentra interesante e importante.

Cuando hablamos de adaptar la formación a un grupo cultural recomendamos que los profesores hagan suposiciones sobre los individuos porque son miembros de algún grupo cultural y como profesores de estos grupos. Pero cuando hablamos de adaptar la instrucción a individuos, recomendamos que descubran sus preferencias y organicen la clase para que haya una variedad de estilos que se puedan adaptar a todos. Ofrecer, por tanto, una instrucción efectiva implica acomodarse tanto a los valores culturales como a los estilos de aprendizaje individuales de sus alumnos y luchar, intencionadamente, por una variedad en la instrucción, el currículum, el manejo en el aula y la evaluación. Un profesor que se preocupa y desarrolla metodologías sensibles a las necesidades de sus alumnos fomentará el rendimiento de éstos.

Los estudiantes con experiencias culturales y de socialización particulares, a menudo, poseen enfoques para adquirir conocimiento que son altamente funcionales en el contexto nativo y que pueden tomarse para facilitar el rendimiento en un contexto académico (Claxton 1990).

Los administradores que crean en los estilos de aprendizaje valorarán activamente las diferencias en los estilos de enseñanza. Los especialistas curriculares, que practiquen un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje, animarán a la realización de diversos programas en las clases, las escuelas y los distritos.

Benett (1986) enfatiza el valor de la perspectiva en el estilo de aprendizaje en relación con la etnicidad:

El concepto de estilos de aprendizaje ofrece un valor, un enfoque neutro para comprender las diferencias individuales entre estudiantes étnicamente diferentes... la suposición es que cada uno puede aprender, con tal de que los profesores respondan apropiadamente a las necesidades de aprendizaje individuales (pág.97).

En una reseña publicada sobre la investigación de los estilos de aprendizaje en alumnos de

culturas distintas, Irvine y York (1995) se hacen eco de ese sentimiento: “todos los estudiantes son capaces de aprender, con tal de que el contexto de aprendizaje atienda a la variedad de estilos de aprendizaje” (pág. 494).

En comunicación intercultural las actividades que hacemos tendrán que modificarse para considerar las preferencias de cada persona o subgrupo. Maclachlan (2007) presenta diferentes actuaciones según la cultura de los aprendices:

Será importante asegurarse de que un delegado egipcio tenga la oportunidad de repetir verbalmente los puntos claves del aprendizaje, mientras que un noruego puede que esté más contento escribiéndolos o leyéndolos. Por otra parte, un aprendiz japonés encontrará más importante concentrarse en los elementos de la formación que impliquen al subgrupo, pero un americano o un británico mirará primeramente al desarrollo de sus destrezas personales con la esperanza de que éstas le reportarán eventualmente algún beneficio rentable (Maclachlan, 2007, párr. 5).

Acomodar a los estudiantes significa, en la práctica, ajustar las tareas a los estudiantes, ofreciendo suficiente variedad de materiales y actividades para que estudiantes diferentes puedan encontrar contextos que se relacionen con su estilo particular. Mariani (2007) ofrece una serie de ejemplos que ilustran cómo diferentes culturas priman unos valores, destrezas o enfoques sobre otros, instando a considerar estas variaciones en la práctica en el aula:

Para los aprendices asiáticos la solidaridad es importante, tratamos de enfatizar el trabajo en grupo en el que el grupo, más que el individuo, está en el corazón de la actividad. Encontramos que los estudiantes hispánicos se benefician más de conceptos presentados globalmente más que analíticamente, trataremos de asegurarnos de que cada tema esté contextualizado para que puedan primeramente captar la idea general. Si somos conscientes de que los estudiantes islámicos valoran la repetición oral, nos aseguraremos de que, especialmente al principio, este enfoque se incluya de alguna manera u otra en lo que hacemos en la clase (Mariani, 2007, párr. 33).

Mariani (2007) compara estudiantes americanos con estudiantes del sudeste asiático concluyendo que mientras a los primeros les gusta hacer cosas, y creen en la libertad de expresión, a los asiáticos les gusta contemplar y creen en la “libertad del silencio”.

Con los estilos de aprendizaje se necesita un enfoque equilibrado. Por una parte, necesitamos acomodar las diferencias individuales, incluyendo los estilos de aprendizaje culturales, pero por otra se necesita tener una visión de conjunto sobre cuáles deben ser las metas de la

instrucción. Kleinfeld (1994) afirma que simplemente porque grupos culturales diferentes tengan habilidades cognitivas diferentes no significa que los profesores debamos limitar nuestros estilos de enseñanza a estas habilidades. Según esta investigación, este enfoque en educación sería destructivo. La autora aporta el ejemplo de los niños nativos americanos, los cuales parecen tener mejores destrezas visuales y espaciales que verbales. Kleinfeld (1994) alerta de que aunque este modelo es más común entre este grupo cultural, que entre otros como los caucásicos o los niños afroamericanos, podría ocurrir lo contrario con un grupo específico de individuos en una clase. No sería conveniente que con niños nativos americanos un profesor utilizara muchas imágenes o videos y no tratara de usar la lectura y la discusión en sus clases, ya que estos niños -como todos los niños- necesitan aprender a leer y hablar bien, con lo que estas áreas no deben ser abandonadas.

Berkova (2012), recomienda diseñar el currículo considerando los estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, a la par que considerar también la diversidad cultural. Lum, Bradley y Rasheed (2011) también confirmaron en su investigación sobre estilos de aprendizaje y preferencias en la instrucción, que el diseño de un currículum centrado en el estudiante y en sus puntos fuertes, es muy importante. Los directores de empresa deberían también asignar tareas según el estilo de aprendizaje de sus empleados y así por ejemplo se debería asignar a los acomodadores tareas que impliquen toma de riesgos y retos, y a los divergentes sería más conveniente asignarles proyectos que requieran un alto grado de creatividad.

Según Shaw (1999) la etnicidad tiene un efecto importante sobre el aprendizaje si se agrupan estudiantes campo dependientes con campo-independientes de la misma cultura. También los grupos pueden ser más efectivos si los dividimos en función de la etnia y contienen a su vez tantos campos dependientes como independientes.

Los educadores tienden a conceptualizar el proceso de enseñanza – aprendizaje basándose en sus propias disciplinas, cultura, EA y maneras de conocer. Todo esto son lentes que afectan sus esfuerzos educacionales, y pueden potencialmente actuar como barreras para una efectiva y óptima educación. Estas barreras pueden superarse aplicando el conocimiento de uno mismo, de los demás y otras culturas en la práctica educativa (Phillips y Vaughn, 2009).

La mayoría de los profesores necesitamos dejar de ser incrédulos, una tolerancia de la ambigüedad, cuando confrontamos diferentes culturas y necesitamos pararnos, observar y

escuchar cuidadosamente, como hacen nuestros alumnos. Para comprender a la gente es necesario darles tiempo para que se manifiesten y se revelen tal como son.

Por otra parte, es necesario dar poder a los estudiantes individuales y a los grupos ayudándoles a desarrollar sus capacidades para aprender de manera distinta en el aula, para que se vuelvan más flexibles y darles la oportunidad de aumentar su rango de maneras de aprender. Debemos ayudar a los alumnos a extender sus estilos más allá de su zona de confort. Una de las funciones de la educación formal es ampliar nuestro tipo de estilo de aprendizaje y ayudarnos a aceptar la información en un rango más amplio de fuentes y formatos ya que, para tener éxito en la escuela y en el trabajo en nuestra sociedad, los alumnos necesitan aprender las maneras específicas de aprender y trabajar, las cuales pueden ser poco familiares o incluso llegar a sorprenderles. Necesitan desarrollar nuevas funciones y aprender nuevos enfoques. Esto significa que nosotros, como profesores, debemos activar la otra línea de acción, ajustar los estudiantes a las tareas. Para ello, según Mariani (2007), necesitan:

- Experimentar una variedad de tareas que impliquen una amplia variedad de estilos y estrategias.
- Exponerse a enfoques poco familiares y aprender cómo seleccionar maneras de hacer tareas.
- Ayudar en el uso de herramientas de autoevaluación.

De esta manera esperamos que, gradualmente, lleguen a ser conscientes de sus propios estilos y de cómo éstos pueden adaptarse a diferentes tareas y contextos. Todo esto debería en principio ayudarles a incrementar su propia flexibilidad y desarrollar lo que hemos llamado un enfoque equilibrado.

Dunn (1997) advierte que los EA no deberían usarse para establecer categorías limitadas por el estilo a miembros de cualquier grupo nacional, racial o cultural. Dunn y Griggs recomiendan a los profesores que adapten la instrucción a las preferencias individuales (Dunn y Griggs, 1996).

Los resultados de un vínculo significativo entre la dimensión *Individualismo* y aprendizaje mediante la acción/observación sugieren que los educadores deberían refinar algunos de sus métodos de enseñanza para acomodarse a las preferencias de los estudiantes por el

aprendizaje mediante la observación.

El simple uso de estudio de casos, trabajo en proyectos dirigidos para fomentar el aprendizaje auto-dirigido, puede que no sea tan efectivo para los estudiantes colectivistas debido a su preferencia por aprender mediante observación. Este hecho, puede conducir a una falta de disposición a ser participantes activos en la clase, como sugiere el estudio de Sugahara y Boland (2010) argumentando sobre el estilo colectivista de los estudiantes japoneses.

Ya que los estudiantes en las sociedades colectivistas tienden a tratar la educación como un medio de mejorar el estatus para mantener relaciones con otras personas, tareas colaborativas a través de Internet o actividades en pequeños grupos pueden ser preferibles para obtener los beneficios de un aprendizaje auto-dirigido y a la par mantener las relaciones con los demás.

1.4.5. Dificultades de los estudios sobre cultura y EA

El contexto de aprendizaje está influido por la cultura de una sociedad, pero no solamente determinado por ella. El hecho de estar programados en función de la cultura y de las experiencias de socialización, no impide el hecho de que cada individuo tenga su propio estilo individual:

La razón por la que uno puede proceder en la mayoría de las situaciones para actuar de manera sensata sin tener que tomar centenares de elecciones conscientes es que uno desarrolla maneras organizadas de procesar automáticamente la mayoría de los tipos de información encontrados. En términos computacionales, uno hace lo que está programado que haga. Mucha de esta programación es la misma para todos o la mayoría de la raza humana; mucho es impuesto por la estructura de una cultura y subculturas particulares. Pero además, hay programas únicos a los individuos y estos son fundamentales para la individualidad psicológica (Tyler, 1978, pág. 106).

Estudios sobre la cultura y el estilo de aprendizaje reconocen que dentro de un grupo, las variaciones entre los individuos pueden llegar a ser muy grandes. Incluso si reconocemos que la cultura afecta a los estilos de aprendizaje sabemos que distintos modelos de estilo de aprendizaje pueden no encajar dentro de un grupo cultural específico. "Los investigadores han establecido claramente que no hay un estilo de aprendizaje único o dual para los miembros de cualquier grupo religioso, racial, nacional o cultural" (Dunn, 1997, págs. 74-75). Además, algunos países como USA o Singapur, alojan distintas culturas, razas y etnias; por

tanto, los datos pueden generar preguntas sobre si son representativos de la totalidad del país.

Los diferentes tipos de personalidad, la elección de la carrera, las tendencias educativas, los roles y funciones en el trabajo pueden afectar el desarrollo de los EA (Kolb, 1984). Por tanto, muestras distintas pueden producir resultados distintos hasta el punto de ser sustancialmente influyentes. Tanto en el análisis de datos como en la investigación basada en la observación, los resultados consistentes son que dentro de un grupo, las variaciones entre los individuos son tan grandes como sus aspectos comunes. Por tanto no se debería automáticamente atribuir un estilo de aprendizaje particular a todos los individuos dentro de un grupo (Griggs y Dunn, 1989).

Por todo ello, vemos que la cuestión de la cultura y los estilos no es fácil de tratar. Sin embargo, creemos que es crucial contemplarlos juntos. Hilliard (1989, pág. 69) señala: “Los educadores no tienen que evitar tratar la cuestión del estilo por miedo a que puedan sentirse culpables de estereotipar a los estudiantes. Las observaciones empíricas no son lo mismo que estereotipar, pero las observaciones deben ser empíricas e interpretarse correctamente para cada estudiante”.

Una segunda fuente de controversia es la comprensible sensibilidad en torno a los intentos de explicar las diferencias persistentes de rendimiento entre la minoría y la mayoría de los estudiantes. Es fácil confundir descripciones de diferencias con explicaciones de los déficits. Finalmente, las relaciones entre cultura y estilos de aprendizaje son controvertidas, porque nos confrontan con cuestiones filosóficas que implican creencias profundamente arraigadas. Existe un gran debate entre uniformidad frente a la diversidad, si la igualdad en la instrucción es sinónimo de igualdad en la educación (Guild, 2001).

Otra de las dificultades de los estudios entre estilos y cultura proviene de la dificultad de aislar ambas variables respecto a otras variables. El resultado de un análisis intercultural de estilos puede ser incomparable con otro, debido precisamente a características demográficas diferentes o debido a maneras diferentes de describir resultados de estilos de aprendizaje. El método general de análisis utilizados en los estudios que relacionan estilo de aprendizaje y cultura es un test chi cuadrado sobre los tipos de estilos de aprendizajes o ANOVA sobre los modos de aprendizaje. Mientras éstos son métodos útiles para evaluar diferencias

significativas entre grupos debidas a la cultura, no tienen en cuenta la influencia de otras variables que pueden tener efectos sobre los estilos de aprendizaje. Puede que sea necesario adoptar una estrategia de muestreo y un método de análisis que incluya variables demográficas si queremos evaluar el impacto relativo de la cultura (Joy y Kolb, 2008).

La naturaleza exacta de la influencia de las dimensiones culturales necesita validación empírica adicional. Según Joy y Kolb (2008), un método de análisis apropiado podría ser a través de un modelo de regresión multinivel que pudiera acomodar múltiples niveles de análisis. Este modelo podría evaluar el impacto del país o de las dimensiones por niveles y su interacción sobre los resultados a nivel individual tomando las variables demográficas a nivel individual.

MacLachlan (2007, párr. 8) afirma: “No creo que sea posible decir que la cultura *A* genera un estilo de aprendizaje predominantemente *B*. Sin embargo, creo que no está lejos de la verdad afirmar que la gente de la cultura *B* podría ser más receptiva a un enfoque que desarrollara más ese estilo de aprendizaje”.

Bennett (1986) nos advierte que ignorar los efectos de la cultura y los estilos podría dificultar el aprendizaje entre los estudiantes que no forman parte de la corriente principal: “Si las expectativas de la clase están limitadas por nuestra propia orientación cultural, podemos dificultar su aprendizaje a otros estudiantes competentes que estén guiados por otra orientación cultural” (ibíd., pág. 116).

Una consideración importante sobre los instrumentos de auto reporte, es que son específicos de la cultura y del lenguaje. Dicho de otra manera cuando los informantes responden a palabras específicas, las interpretan a través de sus experiencias culturales. Es también posible que observaciones basadas en descripciones entren en conflicto con preferencias reportadas (Guild, 1994).

Según Guild (1994), el debate sobre la aplicación de la teoría acerca de la cultura y los estilos de aprendizaje ha generado dos corrientes. La primera defiende que los educadores deberían adquirir un conocimiento más explícito sobre las expectativas y valores de las distintas culturas para ser más sensibles y efectivos con estudiantes provenientes de las mismas. Ciertos países hasta incluyen dicha información como parte de los objetivos del multiculturalismo.

Otra corriente de autores, sin embargo, argumenta que describir culturas ha resultado en más estereotipos y podría conducir a un enfoque diferenciado y segregador en el currículum. Cox y Ramirez (1981) afirman que el concepto de estilos de aprendizaje o estilo cognitivo de minorías se ha malinterpretado o simplificado y que el concepto ha conducido a estereotipos y etiquetas en vez de la identificación de diferencias educacionales significativas entre individuos.

Los investigadores y educadores también debaten la respuesta adecuada al hecho de que la relación entre la cultura y los estilos de aprendizaje afecta el rendimiento del estudiante. La evidencia demuestra que estudiantes con rasgos particulares de estilo de aprendizaje (campo-dependiente, sensitivo, extrovertido) tienen un rendimiento bajo en la escuela, independientemente del grupo cultural al que pertenezcan y tienen oportunidades limitadas para usar su estilo en la clase.

Incluso más descorazonadora es la práctica de remediar problemas para que el alumno se adapte a las expectativas de la escuela, en vez de estructurar las tareas de la escuela de manera que responda a los puntos fuertes del alumno. Con el énfasis actual en la inclusión de todos los aprendices en la clase, parece esencial cambiar la práctica. Otro problema en el rendimiento es la iniquidad que resulta cuando ciertas culturas valoran comportamientos que están poco valorados en la escuela.

Bennett (1986, pág. 95) está de acuerdo con que adaptarse a los estilos de aprendizaje no solucionará todos los problemas:

Debemos de tener cuidado... no ver los estilos de aprendizaje como la panacea que eliminará el fracaso en las escuelas. Pero abordar los estilos de aprendizaje es, a menudo, una necesaria, pero nunca suficiente, condición para enseñar.

Otro problema sin resolver es cómo los profesores trabajando desde sus propias culturas y estilos de aprendizaje pueden llegar con éxito a alumnos diversos. Bennett (1986, pág. 96) resume el problema de esta manera:

En la medida en la que los profesores enseñen cómo a ellos se les ha enseñado que aprendan, y en la medida en la que la cultura moldea los estilos de aprendizaje, los estudiantes que comparten el contexto étnico del profesor serán favorecidos en clase.

Una de las limitaciones que aparecen en algunos estudios de cultura y estilos, es el efecto

detectado por Hofstede (2001) llamado *Reverse Ecological Fallacy*, que surge cuando se comparan culturas sobre medidas creadas para uso individual. Las escalas de EA están normalmente designadas para medir constructos a nivel individual.

Otra de las dificultades es determinar cuál es la variable causal entre un grupo de variables. El problema se ha definido como multicolinealidad, que significa que todas las variables independientes (factores causales) están correlacionadas, de manera que sus contribuciones independientes la una de la otra y de las variables dependientes, son imposibles de especificar.

La mayoría de los investigadores creen que los estilos de aprendizaje son neutros (Guild y Garger, 1985). Cada estilo de aprendizaje, con su enfoque, puede usarse con éxito, pero puede también llegar a ser un bloque limitado si se aplica inapropiadamente o se usa en exceso. Este concepto en la literatura de los estilos de aprendizaje habla mucho sobre el efecto de enfoques diferentes de aprendizaje con tareas diferentes.

Finalicemos citando a Guild (2001) que los estilos de aprendizaje son una “espada de doble filo”. La idea ayuda cuando recuerda a los profesores a expandir la manera en la que aprenden, prestando atención a las diferencias individuales y a la manera en que la vida se vive en comunidades diferentes, pero la idea puede ser a su vez, destructiva cuando se usa para crear estereotipos de un grupo particular en concreto o limitar su educación. Esta es una de las razones por las que el vínculo entre cultura y estilos de aprendizaje es controvertido, ya que las generalizaciones sobre un grupo de gente pueden conducir a inferencias ingenuas sobre individuos dentro de ese mismo grupo. Aunque individuos conectados por una misma cultura pueden presentar modelos característicos de preferencias de estilos, es un error serio concluir que todos los miembros del grupo tienen el mismo estilo como el grupo tomado en su totalidad.

1.5. La educación en Rumanía

El aprendizaje es una actividad universal y esencial al ser humano. No obstante, cada país ha desarrollado sus propios métodos y sistemas de enseñanza-aprendizaje para responder a las demandas particulares de su entorno. De esta forma tanto la continuidad como el desarrollo de una situación establecida de aprendizaje en un país se relacionan con la manera en la que los estilos de aprendizaje varían entre culturas. De esta afirmación surge, en primer lugar, la

necesidad de conocer el sistema educativo para poder a posteriori analizar y comprender su impacto en los estilos de aprendizaje.

Como apunta Hall (1990) los sistemas educativos son el producto de las culturas en las que se hallan y por ello los educadores han de ser conscientes del contexto en el que el aprendizaje se adquiere. Se necesita una comprensión de cómo los enfoques de aprender y enseñar difieren a lo largo de diferentes culturas (Manikutti et al, 2007, pág. 70).

El objetivo general de este capítulo es el de trazar una visión comprehensiva y detallada de la educación en Rumanía, en especial de los últimos 50 años, con el fin de indicar y analizar, por una parte, las distintas políticas educativas dentro de su contexto y, por otra, su aplicación en los distintos estamentos y niveles hasta llegar a las aulas. El análisis conlleva seleccionar elementos de la *cultura educativa* que han afectado al proceso de enseñanza-aprendizaje, especificando la filosofía subyacente, las creencias, las actitudes y finalmente las actuaciones llevadas a cabo en cada período.

Los objetivos específicos de este capítulo son los siguientes:

1. Presentar la historia de la educación rumana con la finalidad de entender los condicionantes históricos y culturales que han dado lugar a la actual situación educativa.
2. Describir los distintos sistemas educativos rumanos, especialmente durante los últimos 50 años, analizando para ello documentos y reportes oficiales. Dichos documentos incluyen los diseños curriculares respectivos en los distintos ciclos educativos, desde la Educación Preescolar hasta la Educación Terciaria o Superior, incluyendo la Formación Profesional. El análisis de los planes de estudio (los objetivos, los contenidos, las metodologías) tiene el propósito de analizar el impacto de los mismos sobre la cultura educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Exponer y analizar la política y la cultura educativa durante el período comunista rumano, indicando las actuaciones principales a lo largo del tiempo en los más de 40 años de permanencia como sistema político, considerando diferentes autores y fuentes.
4. Describir y analizar la Reforma Educativa rumana emprendida después de la caída del Régimen comunista, indicando su filosofía, actuaciones concretas, etapas, logros y finalmente las críticas y las dificultades en la actuación de la misma. La reforma

conlleva un cambio total del paradigma. De su estudio se pretende sacar conclusiones acerca de los efectos que ha tenido sobre la cultura educativa y la manera de enseñar y aprender.

5. Contrastar los períodos anterior y posterior a la *Revolución (1989)* en el ámbito educativo, identificando las diferencias fundamentales, en especial las referentes a la cultura educativa y a los métodos de instrucción. Sobre estas diferencias se articula la hipótesis del efecto de la cultura sobre los estilos de aprendizaje. Diferencias en la cultura darán lugar a diferentes estilos de aprendizaje entre ambos periodos, una de las hipótesis principales de esta investigación.

Los objetivos específicos de la sección 1.5.5 *La enseñanza de las lenguas extranjeras en Rumanía*, son los siguientes:

1. Exponer la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía, indicando los condicionantes históricos y culturales.
2. Describir los métodos de enseñanza utilizados en cada período, indicando las características y la incidencia de los mismos en cada época, señalando las adaptaciones que se llevaron a cabo por imperativos culturales o político-educativos.
3. Señalar el efecto de la cultura sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, analizando el caso rumano.
4. Presentar un análisis de la enseñanza del español en Rumanía en los últimos años con el propósito de establecer una comparación posterior con la formación recibida en la presente investigación por los alumnos encuestados, que estudiaban español en los *Centros de Educación de Personas Adultas* de la Comunidad de Madrid, y dado que parte de ellos habían recibido formación previa en su lugar de origen.

Introducción

Desde 1990 la sociedad rumana ha atravesado una crisis de todas sus estructuras. La reforma de la escuela y la educación se consideró una parte fundamental del cambio y su democratización es esencial para la democratización de la sociedad. La principal tendencia de la reforma de la educación rumana no se puede analizar sin tener en cuenta su tradición y su evolución en el tiempo. Esta evolución histórica también ofrece el punto de partida para la

elaboración de nuevos ideales educativos, nuevos principios, fines, estructuras y contenidos sobre los que la reforma se basa. Un acercamiento hacia su evolución histórica nos permite comprender mejor en dónde se encuentra hoy el proceso educativo, especialmente y en gran medida, fruto de su devenir en los últimos 50 años.

Como otros muchos países de la Europa Central y del Este, el territorio actual de Rumanía ha sido el escenario de invasiones imperiales y dictatoriales, reorganizaciones administrativas y políticas, cambios territoriales, migraciones de grupos étnicos, además de una variedad de corrientes religiosas y culturales. Estos factores han producido también el desarrollo de la educación en Rumanía, dándole un camino especial a su evolución y a las transformaciones educativas del postcomunismo actual.

La historia de la educación rumana puede estructurarse en paralelo con la formación del Estado rumano. El período antes de 1800 se caracterizó por pocas oportunidades en la educación. La creación del Estado rumano moderno a principios del siglo XIX provoca una oleada de interés en el campo de la educación, así como una construcción gradual de un sistema educativo.

1.5.1. Educación antes de 1800

Este período fue dominado por una educación religiosa. Los colegios o instituciones griegas y latinas fueron las dominantes.

En **Transilvania**, desde el siglo XIV, los sajones comenzaron a establecer escuelas primarias, de tal manera que ya a principios del siglo XVI había una escuela primaria en alemán en casi todos los municipios. En 1541 se fundó el primer instituto sajón, y en 1722 se introdujo la enseñanza obligatoria en todo el territorio sajón en el que, siguiendo la normativa austríaca, la mayoría de la educación era en alemán o en latín.

En **Moldavia**, en 1707, Antioh Cantemir fundó la Academia Principesca de Iași, una institución similar a la Real Academia de Bucarest que enseñaba en griego.

En **Valaquia**, la historia de la educación superior comenzó al final del siglo XVII. Constantin Brâncoveanu, gobernante de los territorios rumanos, fundó la Academia Real de Bucarest en 1694, una escuela superior con la enseñanza de la lengua griega antigua en los edificios del monasterio "San Sava". La educación estaba disponible solo en griego. En 1776, Alexandru

Ipsilanti, gobernante de Valaquia, introdujo nuevos cursos en la Academia, como cursos de francés e italiano. También estaba disponible la educación privada.

Constantin Brâncoveanu, príncipe de Valaquia entre 1688 y 1714, fue un gran patrono de la cultura. Asumió el papel de protector de los centros de impresión en los territorios rumanos y en Transilvania, de ahí que durante su reinado, muchos textos rumanos, griegos, eslavos, árabes, turcos y georgianos se imprimieran en una imprenta que se creó en Bucarest.

De forma paralela a la "Academia de San Sava" existían otras escuelas en el país, dentro de ciertos monasterios, que enseñaban en el idioma eslavo y rumano. Tales eran por ejemplo las escuelas de los monasterios de San Jorge Antiguo (Craiova) y de Colt, en donde se preparaban para cancillerías, secretarios reales, sacerdotes y maestros. En algunos monasterios se fundaron bibliotecas, con obras adquiridas de los grandes centros culturales de Europa Occidental, entre los que destacó la biblioteca del Monasterio Margineni (fundada por Constantino Cantacuzino) y la biblioteca del Monasterio de Horezu, fundado por Constantin Brancoveanu.

1.5.2. Educación en el siglo XIX

Hasta el siglo XIX sobrevivieron en gran parte las estructuras medievales, como la servidumbre y un sistema social de organización gremial. En cuanto a la educación, era fundamentalmente religiosa o gremial, con un nivel de alfabetización muy bajo en todas las provincias rumanas. En general podemos decir que este período se caracterizó por la organización de la educación en los territorios que más tarde formarían la Gran Rumanía.

Transilvania tenía una red de escuelas más pequeñas (incluyendo los pueblos más grandes) y la escuela secundaria (gimnasio). La alfabetización era mayor en esta región y comenzaron a aparecer Escuelas de Teología y Derecho en ciudades como Cluj, Timisoara y Sibiu. Muchos escritores rumanos de la época (como John Slavici o Mihai Eminescu), estudiaron y se iniciaron en esta región. Esta situación duró hasta 1867 cuando el gobierno de Transilvania fue trasladado a Hungría bajo la nueva estructura del imperio Austro-Húngaro .

En **Valaquia** y **Moldavia**, aunque la escolarización estaba disponible principalmente en las ciudades, la organización de los cursos de estudios superiores en lengua rumana operó con frecuencia en iglesias y monasterios.

En 1813, George Asachi abrió en Iași la primera Escuela de Ingeniería. Entre 1818 - 1822 la Real Academia de Bucarest y la de Iași fueron abolidas y sustituidas por otras instituciones educativas en rumano, respectivamente el Colegio de San Sava y la Academia Mihăileană, esta última como una escuela superior de idiomas latinos y eslavos. Posteriormente, estas instituciones sentarán las bases de las dos primeras universidades modernas en Rumanía, Iași Universidad (1860) y la Universidad de Bucarest (1864).

Después de 1848 Rumanía fue testigo de transformaciones políticas, económicas y sociales que generaron cambios esenciales también en la esfera de la educación. El contexto histórico en el que la educación rumana se instituyó, estaba dominado por los ideales de la revolución burguesa rumana: modernización, independencia y unidad. Rumanía consiguió condiciones económicas más favorables y la emergencia de una estructura política única como el resultado de la unión de los dos principados del Danubio, Valaquia y Moldavia, lo cual condujo a la fundación en 1859 de un nuevo estado, la Unión de los Principados Rumanos.

Sin embargo, la educación en este estado joven, creado en 1859, no estaba desarrollada de manera uniforme e igual en las dos provincias rumanas. El período 1864-1918 es considerado el de la constitución del sistema educativo moderno. La ley de 1864 sobre la instrucción fue la primera ley escolar del estado nacional rumano moderno y reguló la organización y el desarrollo de todos los niveles de la educación. La ley tenía un carácter democrático, especialmente al establecer la Educación Primaria como gratuita, general y obligatoria. "Rumanía estaba por tanto entre los primeros países en Europa, después de Suecia, Noruega, Rusia e Italia, que proclamaron el carácter obligatorio de la Educación Primaria" (Stanciu, 1971, pág. 32). La ley tuvo un papel importante y fundamental en el desarrollo de la educación en Rumanía pero hubo muchos vacíos, entre ellos, la imprecisa formulación del texto legislativo, la falta de condiciones materiales, el número reducido de profesores y su insuficiente formación, todo lo cual impidió su aplicación uniforme e integral.

En **Bucovina**, en 1875, se fundó la Universidad de Chernivtsi bajo la normativa austríaca. Originalmente la lengua principal de instrucción era el alemán con departamentos separados para el ucraniano y el rumano. Durante el periodo de dominación austro-húngaro, la universidad tenía tres facultades: Teología ortodoxa, Leyes, y Filosofía. En aquel momento, la mayoría de los estudiantes eran judíos y alemanes austríacos, mientras que los ucranianos y rumanos eran alrededor del 25%.

Después de transferir el gobierno al gobierno de Hungría (como parte del Imperio Austro-Húngaro), el húngaro se convirtió en el idioma principal, cerrándose la mayoría de las organizaciones culturales alemanas y rumanas. Lentamente, en las décadas de 1870 y 1880, se reabrieron, más a menudo como organizaciones privadas (a veces al borde de la ilegalidad y generalmente apoyadas por grupos culturales, como ASTRA), que siguieron prestando la educación de la lengua rumana en este período.

La década de 1880 estuvo marcada por una nueva reforma. El ministro de Educación Spiru Haret creó un ambicioso programa de reforma para modernizar la educación. Su programa, en cuya base se aspiraba a la construcción de la nación, incluía planes tales como la alfabetización en zonas rurales mediante la apertura de muchas escuelas (a veces no es más que una habitación con un profesor, una pizarra, un mapa y una bandera), y la reorganización y modernización del sistema de enseñanza superior, creando, prácticamente desde cero, la Educación Superior Técnica rumana. Debido a las reformas introducidas en la educación, muchas instituciones educativas llevan su nombre y es aún hoy en día, una figura de prestigio asociada con la educación.

A través de su Ley de Escolarización Secundaria y Superior de 1898, los dos niveles educativos se vincularon estrechamente a los intereses de la burguesía liberal principalmente concentrada en la educación superior y en la escuela secundaria, que eran consideradas como una condición para el desarrollo de la economía de la nación. Ambos niveles ganaron una nueva organización y un contenido más relevante y acorde a las necesidades de la economía nacional. El debate sobre la ley “repetía una vieja disputa sobre el carácter de la escolarización entre los que apoyaban el clasicismo y los seguidores del pragmatismo” (Ulrich, 2001, pág. 124).

La ley reflejaba una comprensión de los requerimientos del período, principalmente el desarrollo de la industria, a través de la afirmación de una educación práctica. Las leyes de este período tenían como objetivos: la generalización de la Educación Primaria y la realización de su contenido unitario; la formación de los jóvenes en niveles superiores de educación y la orientación científica pragmática del contenido de estos niveles.

1.5.3. La Educación en el siglo XX

A comienzos de siglo, el sistema educativo era todavía bastante limitado. Había muy pocos profesores (el promedio fue de 82 estudiantes por maestro en 1908/09, en las zonas rurales

y 56 en las zonas urbanas) y las tasas de abandono, incluso en los primeros cuatro años de escolaridad obligatoria, fueron muy grandes (hasta 30% en 1910/11). La alfabetización, especialmente en las zonas rurales era muy baja, estimada en un 25-30% para las zonas rurales, y 80-85% para las zonas urbanas -datos para niños varones- (Høivik, 1974).

1.5.3.1. La Educación entre 1918-1945

Dos problemas había que superar después de 1918. En primer lugar, la primera integración de no menos de cuatro sistemas educativos diferentes, debido a la unión de las cuatro provincias históricas de Bucovina, Transilvania, Valaquia y Besarabia y, en segundo lugar, la necesidad de la industrialización y la modernización del recién creado país rumano. El ministro Angelescu fue fundamental en la conformación del sistema educativo de entreguerras en Rumanía. Se preservó el modelo de Spiru Haret y se retiraron los modelos de sistemas austríacos y húngaros que prevalecían en Transilvania y Bucovina.

Después de la Gran Unión, la primera ley sobre Educación Primaria y formación del profesorado fue la de 1924. Esta ley ofrecía el desarrollo de jardines de infancia además de una extensión hasta siete años de la Educación Secundaria. Implicaba un aumento en la extensión de la formación del profesorado también. La organización de la Educación Secundaria se discutió mucho, renovando la disputa entre el carácter clasicista y el carácter pragmático de los contenidos de la educación. Otra ley en 1928 introdujo una reorganización de la educación en la escuela secundaria. Ulrich (2001), afirma que hubo una mejora de la formación del profesorado, pero la crisis económica aumentó el número de niños sin educación y dejó analfabetos a una gran parte de la población rumana. En las escuelas superiores y secundarias pocos niños provenían de familias campesinas o trabajadoras. “Las escuelas continuaban teniendo un carácter predominantemente teórico, incluso aunque el desarrollo económico requería un aumento en el número de escuelas de orientación práctica” (ibíd., pág. 126).

La ley de 1939 se concentró en la Educación Primaria y Secundaria organizando escuelas experimentales para adaptar teorías pedagógicas a las necesidades particulares de la escuela primaria. A pesar de las dificultades económicas en el período de entreguerras, la educación se desarrolló a través del incremento de jardines de infancia, escuelas y, especialmente, a través de la influencia de nuevas ideas pedagógicas que aportaron algunos teóricos de la educación, expertos y críticos de todo el mundo. La ley adoptó un Plan de Estudios estándar

para todas las escuelas en Rumanía, pero también una mayor adaptación del currículo de la escuela al entorno local y regional. Al mismo tiempo se impusieron fichas individuales obligatorias para los estudiantes, con el objetivo de adaptar el proceso educativo a sus particularidades y como ayuda para el docente.

La legislación escolar de este periodo estipuló la especificación de metas según los niveles educativos (Ulrich, 2001):

1. La Educación Primaria tenía como objetivo la asimilación del lenguaje matemático y materno, algún conocimiento y destrezas absolutamente necesarios para la vida y la educación cívica y moral.
2. La Educación Escolar Media tenía como objetivos la formación de habilidades específicas y generales, y la Formación Profesional según los requerimientos de la economía (incluida la local).
3. La Educación de la Escuela Superior tenía como objetivo el desarrollo de la capacidad de síntesis, y del pensamiento crítico y original necesario para los estudios superiores.

El objetivo de la educación era la formación de individuos capaces de actuar libre, creativa y responsablemente en un marco democrático.

En general se puede decir que, aunque hubo un progreso significativo, la educación en aquel momento era elitista, especialmente académica en la Educación Secundaria y Superior, y bastante poco ligada a las necesidades sociales y económicas del país.

En 1941 hubo diferencias entre el tipo de educación que recibían los niños en edad escolar en las zonas rurales y urbanas. Las diferencias podían ser muy grandes, hasta el punto de que alumnos de escuelas rurales que se trasladaban a las escuelas urbanas tenían que repetir algunos años para adaptarse al sistema educativo de la ciudad. Hubo una mejora de las escuelas secundarias. La educación clásica se simplificó en cierta medida (las lenguas modernas y lenguas clásicas se estructuraron en lo que se convirtió en el Programa de Estudios Sociales) y la educación técnica mejoró significativamente para proporcionar técnicos y trabajadores para las fábricas que se estaban construyendo en todo el país.

La dictadura militar de Antonescu en 1940 y la Guerra Mundial marcaron el sistema educativo, muchos profesores universitarios fueron asesinados o forzados a retirarse. La ocupación soviética cambió fundamentalmente el sistema de educación, haciéndolo pasar de

un sistema liberal, inspirado en el modelo francés, a un sistema educativo de tipo estalinista.

1.5.3.2. La educación entre 1945-1980

Rumanía y el camino hacia el comunismo después de la Segunda Guerra Mundial

El Régimen comunista llevó a cabo grandes medidas para controlar la educación y la información que llegaba a las aulas. Partiendo de los escritos de Lenin, los nuevos programas se instituyeron conforme al ideal comunista de educación. Un propósito fundamental de la educación de los jóvenes era inculcarles principios comunistas. El comunismo ganó apoyo entre los administradores que aceleraron el proceso de adoctrinamiento. El nuevo ministro de educación, Stefan Voitec, fue un impulsor activo de la reforma comunista de 1945. Sus métodos incluían purgas de profesores, nuevos libros de texto procomunistas, privilegios para los estudiantes comunistas, manifestaciones y la organización de jóvenes pro comunistas (Markman, 1996).

Los que permanecieron fieles a la causa comunista fueron recompensados. No se tardó mucho en conseguir que “los comunistas encabezaran todas las sociedades de estudiantes y recibieran poder para determinar quién podía tener privilegios del Estado en las matrículas y en descuentos en los libros de texto... los comunistas tenían en sus manos las llaves del conocimiento para decenas de miles de jóvenes” (Ibíd. 471).

Los líderes comunistas dictaban quién podía o no podía ir a la escuela y determinaban el material que se tenía que enseñar. La educación se caracterizaba por la simple recitación y la memoria (Misco, 2008), sin estimular a los alumnos para que pensarán críticamente por ellos mismos. Controlando la información además de los métodos de enseñanza, los comunistas tenían una jurisdicción completa sobre lo que entraba en las mentes de los niños en el sistema escolar. No solamente la escuela primaria se vio afectada. Instituciones superiores también pagaron el precio, pues se promulgó una ley que permitía a líderes comunistas influyentes llegar a ser catedráticos de universidad. Los estudiantes se admitían, no según sus puntuaciones preuniversitarias, sino en función de sus vínculos políticos (Markman, 1996).

A medida que los políticos rumanos se movieron hacia la democracia, los funcionarios reclamaron una reforma más amplia reconociendo que “las sociedades democráticas requieren ciudadanos que puedan hacer juicios informados sobre temas controvertidos” (Misco, 2008, pág. 8).

La educación socialista tenía las siguientes características principales (Tudosoiu, 2010):

1. El propósito de la educación consistía en una socialización de tipo colectivista. El Estado proporciona igualdad de oportunidades para todos: los mismos objetivos, la misma escuela, mismo contenido, manual único. La educación debía basarse en una organización social fuerte y estructurada. La educación no era una entidad autónoma, sino una parte integral de las estructuras estratificadas (Estado, Partido, colectivos de trabajo).
2. La verdad universal es inmutable. La ideología marxista-leninista es el garante de dicha verdad. El propósito de las medidas adoptadas en este sentido fue la misión histórica de alcanzar la perfección de la revolución socialista.
3. La cuestión fundamental era, ante todo, la fuerza de producción. Los objetivos de la educación estuvieron subordinados a los objetivos económicos y a la ideología del Partido. La educación debía organizarse de tal manera que se garantizara la mano de obra conforme a la planificación socialista, especialmente para la industria pesada, energía y agricultura.
4. Todas las formas de conciencia social (educación, ciencia, arte, filosofía) se subordinan a la existencia social.
5. La educación por y para el trabajo fue considerada el objetivo principal. El culto al trabajo constituía el valor del socialismo. El trabajo productivo de los alumnos y estudiantes pretendía establecer una clara diferencia con los intelectuales elitistas, anulando al mismo tiempo la diferencia entre trabajo físico y trabajo intelectual.

El Régimen comunista, a través de la educación, buscaba crear y educar al hombre nuevo, un hombre conforme a la ideología marxista-leninista, al Partido y al jefe único del Estado. La educación se consideraba un “factor principal de la cultura y la civilización” (Tudosoiu, 2010, pág. 9).

Este período puede dividirse en tres períodos más pequeños, basados en las distintas reformas:

1º periodo. De 1945 a 1958, con la reforma de 1948/1949, que esencialmente instaló una copia del sistema educativo soviético.

2º periodo. De 1958 a 1970. La reforma de 1958, que liberalizó muchos segmentos del sistema educativo y las reformas sucesivas de los años 60.

3º periodo. Los años 70 y 80. El período de máxima implicación del Gobierno en el sistema educativo con la restauración de la ideología nacional-estalinista. Estas reformas se llevaron a cabo en la política rumana tras la visita de Nicolae Ceaușescu a China y Corea del Norte.

Primer período (1945-1958)

En marzo de 1945 se formó un nuevo gobierno encabezado por el doctor Petru Groza. En su composición entraron representantes del Partido Comunista Rumano, que tuvieron un papel preponderante en la Conferencia Nacional celebrada en octubre de 1945, estableciéndose los principales objetivos del sistema educativo rumano: liquidación del analfabetismo y reorganización de toda la escuela desde la Primaria a la Universidad.

Todo el sistema educativo se hallaba bajo el control del Partido Comunista Rumano, respaldado por la Unión Soviética. La educación era considerada por el Gobierno comunista como una herramienta importante para el control de personas y para crear el "hombre nuevo". Las reformas de 1949 fueron esenciales para destruir el viejo sistema y crear una nueva versión. En primer lugar, un gran número de educadores y maestros fueron detenidos o asesinados. En muchos casos los equipos menos cualificados, pero obedientes al Partido, se salvaron.

La división clásica entre centros de enseñanza secundaria, técnica y escuelas de formación profesional se eliminó completamente. Las escuelas se dividieron en tres niveles (grupos escolares, escuelas y universidades) que ofrecieron la misma educación a todo el mundo. La mayoría de las universidades fueron rebajadas al nivel de institutos tecnológicos. Todas las escuelas privadas y religiosas fueron cerradas y asumidas por el Estado (que las limitó severamente). Se introdujeron nuevos materiales, el ruso se hizo obligatorio en todos los niveles y se eliminó la enseñanza del francés. El ateísmo científico tomó el lugar de la religión, y el estudio de la Unión Soviética se generalizó. La mayoría de las ciencias sociales se suprimieron o fusionaron - la sociología fue prácticamente prohibida, la psicología, el derecho y la filosofía se reformaron sobre la base del dogma estalinista-. Se estableció una férrea censura. Muchos autores clásicos fueron prohibidos de inmediato y la cuestión del proletariado y el realismo socialista se convirtieron en la norma en el arte, la ciencia y la educación.

En 1948, después de la aparición del Régimen comunista, la educación fue organizada por el

Estado como una estructura unitaria muy centralizada. La educación era accesible a todos los niños. Sin embargo, se inhibió el crecimiento de la educación superior debido a un desequilibrio estructural y a la falta crónica de recursos materiales, efecto de la crisis económica.

En cuanto a las reformas en la organización del sistema educativo, la enseñanza obligatoria aumentó a siete años y se aprobó la clasificación principal de especialidades en la enseñanza superior (H.C.M. N° 1608, año 1955).

El Partido Comunista Rumano estuvo involucrado en el proceso educativo mediante la creación de organizaciones dentro de la escuela (como los pioneros y jóvenes sindicatos). Sin embargo, hubo algunos logros, uno de ellos típico de los regímenes totalitarios, como fue la alfabetización masiva.

La Ley de Educación de 1948 produjo cambios visibles, imponiendo manuales, programas y planes existentes en el sistema educativo de la Unión Soviética en 1948. La reforma se puso en práctica a partir del año escolar 1948-1949. Cabe destacar el principio de orientación político-ideológica de la educación cuyo propósito era llevar a cabo la *‘educación comunista’*. Copiar el sistema educativo soviético significó para los rumanos la reducción del período de escolarización en la Educación General de 11 a 10 años. En 1956, se volvió a los 11 años de educación.

La Ley de 1948 trató de eliminar el analfabetismo para alcanzar objetivos políticos y económicos y contribuyó a elevar el nivel de cultura en el país. Ofreció a las masas una oportunidad de ser capaces de leer y escribir en la lengua nacional, llevando a cabo campañas de educación para adultos (la alfabetización aumentó más del 90% en este período) así como el surgimiento de la educación en lenguas minoritarias, especialmente en húngaro.

Sin embargo, al copiar el modelo educativo soviético, se apartó a la escuela rumana de sus tradiciones de escuela europea moderna de antes de 1948, dañando la calidad de la educación (Tudosoiu, 2010).

Por otra parte, se inició un proceso de purga de aquellos docentes que, bien por su origen social o por su perfil, no se ajustaban a los nuevos objetivos del Plan de Stalinización. En 1948, varios profesores fueron expulsados de la Universidad de Bucarest, un proceso que continuó en el curso siguiente. En 1950, solo el 10% de los docentes en servicio en 1944 permanecían en activo. En la Facultad de Derecho, de 45 profesores, después de 1950, quedaron solo 4. La decisión gubernamental 1003/1957 del 10 de julio de 1957, tuvo por objetivo la eliminación

de los maestros que no correspondían ‘desde el punto de vista político con el origen social’ (Tudosoiu, 2010).

Las escuelas ofrecían un método efectivo para difundir la propaganda, se introducían eslóganes políticos (Nalin, 2002) y “los libros de texto [eran] implacablemente supervisados como lo eran otras publicaciones rumanas y la gestión de la escuela era tan agresivamente comunista como los líderes de los sindicatos o el ejército” (Markman, 1996, pág. 467).

La ley de 1948 asignó la educación al Estado, dándole una estructura secular unificada para asegurar que la información se enseñara en todas las escuelas (Muster y Vaideanu, 1970). Silenciando a cualquiera que hablara contra el nuevo régimen, una nueva escuela de pensamiento se fundó, definiendo una nueva ética para el país simplemente afirmando que las ideas que suscribía el comunismo eran moralmente aceptables y aquellas que no, eran punibles y quedaban fuera de la ley (Markman, 1996, pág. 20).

Segundo período de 1958 a 1970

A finales de los 50, Rumanía, a diferencia de otros países socialistas, reaccionó suavemente a las formas locales del totalitarismo estalinista. El cambio más distintivo de este periodo fue la aparición de la des-sovietización de la vida social y política también en relación a la educación. En 1960, Rumanía empezó a hacer declaraciones contra la dominación económica y política soviética y empezó a actuar de cierta manera independientemente de la URSS y los cuerpos internacionales dominados por el soviét, tales como el Consejo para la Asistencia Económica Mutua -CMEA-. Esto dio ímpetu, estimulado tácitamente por el Partido, al “reavivamiento de sentimientos nacionalistas, envueltos en el lenguaje del patriotismo socialista, y combinados con una campaña para reromanizar la educación y la ciencia del país” (Sadlack, 1995, pág. 8).

Con la Reforma de 1958 y los cambios en los años 60 se introduce el estudio de una lengua obligatoria, más el idioma ruso, más un segundo idioma de circulación internacional.

Al comienzo de los 60, en respuesta a un programa de industrialización acelerada se tomaron decisiones para incrementar el número de estudiantes en las instituciones educativas superiores, secundarias y vocacionales particularmente aquéllas en estudios de ingeniería.

La Ley de Educación de 1968 trajo numerosos cambios de gran alcance para el sistema

educativo del país, dirigidos hacia su expansión y modernización. Los cambios estructurales más significativos fueron, por una parte, la extensión de la Educación Obligatoria de ocho a 10 años y la reducción al mismo tiempo de la edad escolar para el primer grado de siete a seis años (artículo 26) y, por otra, la reorganización de la educación continua y post universitaria.

Se crearon dos tipos de escuelas de educación secundaria, académicas y de especialización industrial. La clave de la reforma de la educación superior era entrenar mano de obra altamente cualificada, mientras que su papel como un agente de transformación social fue con menos frecuencia enfatizado. Durante las dos décadas siguientes, la educación superior operó dentro de una correlación rígida del número de estudiantes y campos de estudio con los Planes Nacionales de mano de obra establecidos burocrática y arbitrariamente (Sadlack, 1995, pág. 12).

La ley, en la exposición de motivos, afirma que ha tenido en cuenta las valiosas tradiciones de la educación rumana y experiencias anteriores dentro *de* la pedagogía universal.

Según Braham (1972), se pretendía la eliminación de la influencia soviética en la educación y la revitalización de las tradiciones educativas rumanas anteriores al comunismo a la par que realinear la educación superior con los procesos de modernización que estaban teniendo lugar en Occidente.

De manera significativa, el final de los años 60 y comienzos de los 70 fue un periodo de expansión cuantitativa adicional de la educación en Rumanía. Había indicaciones de que la política educativa era formulada más en términos mérito-prácticos y académicos que en el previo contexto ideológico dominante. No obstante, el proceso de modernización de la educación, del cual la Ley de 1968 se podría considerar como un comienzo prometedor, cesó cuando la situación económica y política se deterioró rápidamente a mediados de los años 70.

Tudosoiu (2010) destaca de esta época un aspecto positivo: el nivel de preparación de los estudiantes que llegaban a la educación superior, en particular con respecto a las disciplinas fundamentales (Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza: Física, Química, Biología, Psicología), era alto. La preparación práctica de las universidades y de los estudiantes a futuros ingenieros técnicos fue bastante eficaz. Aunque muchos cursos tecnológicos fueron impartidos en la pizarra sin laboratorios, los jóvenes estudiantes pudieron posteriormente, operar en fábricas y plantas (ibíd., 2010, pág. 22).

Tercer periodo: la década de los 70

Rumanía bajo la presidencia de Nicolae Ceaușescu.

Los 70 y los 80 son el periodo cumbre de la implicación oficial en el sistema educativo. A mediados de los 70, la emergencia del Partido y de los cuerpos de gobierno responsables de la educación llegó a ser más evidentes, acompañando a una concentración creciente de poder en las manos de Ceaușescu. Apareció una nueva doctrina para la totalidad del sistema educativo, viendo la educación, la investigación y la producción como un proceso unitario. La nueva doctrina educativa se afirmó en la nueva Ley de Educación e Instrucción que fue adoptada en diciembre del 78. Fue la última ley educativa bajo el gobierno comunista rumano. "En muchos aspectos, fue la ley que redujo la educación a una necesidad, entendida de manera limitada, de formación y adoctrinamiento" (Sadlack, 1995, 12). Estipuló que los programas de estudio tenían que organizarse no solo según las necesidades del currículum académico, sino también en vista de las futuras demandas de la fuerza de trabajo. "Si tales tareas para la educación politécnica se podían encontrar en las políticas educativas de otros países comunistas de la zona, lo que distinguió a la doctrina rumana era que requería entrenamiento en el contexto industrial en la Educación Primaria y Media, grados uno al ocho" (Sadlack, 1995, pág. 13). En la segunda mitad de los años 80, más del 90 por ciento de los estudiantes eran derivados hacia los siguientes perfiles: industrial, agroindustrial y económico. En el caso de la educación superior, tanto a los estudiantes como a la plantilla, se les requería que emprendieran actividades productivas.

En el año 1978 se aprobó una nueva ley de educación (nº 28). Esta ley muestra la relación de subordinación de la educación a la ideología y a la política del partido comunista y establece el principio de la escolaridad obligatoria y la integración de la educación con la producción. En nueve artículos del capítulo IV, sobre la base de la educación y la educación general, se detallaba la importancia de las ciencias sociales para lograr la actividad política e ideológica.

La Ley de Educación del 78 introdujo oficialmente la propaganda ideológica en las escuelas y la enseñanza combinada con la producción industrial. En la educación preuniversitaria, tuvo lugar el paso a escuelas profesionales y de maestros subordinadas a empresas que tenían un perfil económico socialista. Estas empresas sufragaban el material de base y pagaban a los trabajadores en los talleres para la formación práctica de los estudiantes en los colegios industriales, agroindustriales y forestales (Decreto nº 220 de 15 de junio de 1982 cambiado durante el Acuerdo Gubernativo en el primer año post-revolucionario nº 521 de 1990).

Las instituciones de educación superior fueron puestas bajo la tutela de las empresas del Estado y los alumnos y estudiantes recibieron incluso cuotas de producción.

La intención manifestada por el Estado para emprender un mayor control político e ideológico en la escuela rumana, alteró así las misiones tradicionales formativo-educativas e impulsó una serie de disturbios y dificultades en el funcionamiento de la escuela en la década de 1970, empeorada por el subsecuente colapso económico en la última década de la dictadura ceaușescista (Tudosoiu, 2010).

La Ley de 1978 formalizó, por una parte, un prominente rol en materias educativas en las instituciones que representaban la así llamada democracia socialista directa y, por otra parte, pusieron en las manos de Ceaușescu una concentración de poder en la toma de decisiones legislativas, particularmente, después de que llegara a ser presidente del país.

La administración comunista podía describirse como un sistema fundado “sobre la continua violación de derechos humanos, sobre la supremacía de una ideología hostil a una sociedad abierta sobre el monopolio del poder ejercitado por un grupo pequeño de individuos y sobre la represión, intimidación y corrupción” (King, 2006, pág. 721).

Con respecto a la educación, Ceaușescu defendió lo que se conocía como el Comunismo Nacionalista y difundía su propaganda con historias como las de “la era dorada” de la historia rumana, una serie de gloriosas batallas que culminaron en la victoria del Partido Comunista y el liderazgo de Ceaușescu” (Ciobanu, 2008, pág. 5). Esta información falsa circulaba por todo el sistema educativo e informaba equivocadamente a los profesores y a los estudiantes a lo largo del país.

En la década de 1970 había principalmente escuelas industriales y agrícolas. En el curso 1977/1978 desaparecieron los liceos de Humanidades, sustituidos por los de la Física matemática. En la década de 1980, las escuelas industriales, agroindustriales y forestales representaban aproximadamente el 86,5%; todas las demás alrededor del 13,5%. La escuela estaba preparando principalmente trabajadores cualificados y técnicos, divididos según los perfiles antes mencionados. El objetivo del sistema educativo rumano, en los setenta y en los ochenta, fue crear el marco educativo para asegurar una clase obrera muy grande. Este objetivo estaba en consonancia con la identificación del propio Régimen con las masas (Tudosoiu, 2010).

1.5.3.3. La década de los 80

Informe del Ministerio de Educación e Instrucción, 1984-86

Education in the Socialist Republic of Romania. Bucharest 1986. *International Conference on Education 40th session*, Ginebra, 1986

En el Informe del Ministerio de los años 1984 hasta 1986 se proclama que la educación es libre y no discriminatoria para todos los ciudadanos del país, independientemente de su nacionalidad, raza, sexo o religión. El gobierno soporta todos los gastos en cuanto a la plantilla, los libros de texto y todos los servicios que se requieran en el proceso educativo o de instrucción.

No obstante, la educación está controlada por el Estado y la Escuela separada de la Iglesia bajo la ley. Desde el punto de vista ideológico, el informe afirma que la educación está vinculada no solo a la investigación científica o al trabajo productivo sino a la práctica social y política.

Uno de los objetivos y tareas es “la asimilación por los jóvenes de la política y la ideología del Partido Comunista Rumano, con su teoría revolucionaria y su visión del materialismo histórico y dialéctico del mundo” (pág. 8).

El informe proclama que “la educación debe fomentar el espíritu del amor a la patria, el partido y el pueblo, también un espíritu revolucionario y la determinación de la defensa desinteresada de los logros del socialismo y de la independencia de la patria y de su soberanía. Se pretende el modelamiento y desarrollo de la conciencia socialista en la juventud” (pág. 8).

Gran parte del texto intenta presentar la excelencia del sistema y, como documento oficial del Ministerio, puede considerarse en parte como propaganda, pero aun así, nos ofrece información sobre los planes de estudio y la filosofía educativa de aquellos años. Además, debido al fuerte carácter centralista y de control del sistema, los centros educativos seguían los parámetros del Ministerio en cuanto al tipo de instrucción y al currículo y se puede afirmar que en su conjunto la educación en aquellos años tenía un fuerte carácter unificador y unitario. Se seguían los mismos libros de texto en todo el territorio, pues eran los que aprobaba el Ministerio y se controlaba, a través de los inspectorados, el que se siguieran las disposiciones e instrucciones educativas pertinentes.

Para ello, la política educativa se llevaba a cabo en su totalidad por el Partido y el Estado. De esta manera el Ministerio de Educación e Instrucción colaboraba con una red de asociaciones, organizaciones y sindicatos. En cada comarca había un consejo de educación y ciencia que, a través de los citados inspectorados de las escuelas, dirigía y controlaba la educación preuniversitaria en su totalidad. Todos los establecimientos educativos estaban subordinados tanto al Ministerio de Educación e Instrucción como a las corporaciones locales y centrales que los esponsorizaban.

Educación preescolar (de 3 a 6 años)

La educación preescolar no era obligatoria. No obstante, el informe afirma que un 77% de los niños en edad preescolar asistían a este tipo de educación en jardines de infancia. El currículo y programa, al igual que en el resto de los niveles educativos, está prefijado por el Ministerio de Educación e Instrucción.

El informe declara abiertamente como objetivos “la educación en el espíritu de amor a la patria, a la gente y al Partido Comunista Rumano” y ya se incluyen desde los 3 años actividades de “política moral y educación patriótica”. El currículo no dice nada sobre metodología o procedimientos de instrucción en los centros y distribuye parte de las horas de manera indeterminada bajo la calificación de “otras actividades”. Las actividades semanales para desarrollar el lenguaje y la comunicación van de 30 minutos en alumnos de 3 – 4 años, 40 a 50 minutos en los alumnos de 4-5 años y 60- 70 minutos en los alumnos de 5-6 años y suponen la mayor carga de todas las actividades junto con la Educación Física. Hay por tanto, y como es lógico a este nivel, una mayor formación en el desarrollo del lenguaje y de la capacidad de comunicación.

La Educación Primaria (cursos I - IV)

El currículum ofrece las siguientes materias: Literatura y Lengua Rumana, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales y Geografía entre otros.

En cuanto a las Matemáticas, el objetivo es ayudar a los alumnos a asimilar los números y las cuatro operaciones aritméticas y a desarrollar su habilidad para el cálculo oral y escrito del pensamiento lógico matemático.

“Lengua Rumana y Literatura” presenta el mayor número de clases con gran diferencia con

respecto al resto de las materias. Se distinguen varios aspectos: capacitación del habla, lectura y escritura, gramática y ensayos orales.

Como en la educación preescolar, no se hace referencia a la metodología ni a las técnicas de instrucción. La alusión al desarrollo de la creatividad ocupa tan solo una clase dentro de la miscelánea de actividades de ocio durante el primer curso solamente. Llama la atención la importancia dada a la Música, con una dedicación constante de dos clases semanales. No obstante, no se clarifica cuánto dura una clase en cada curso a diferencia de preescolar.

No hay enseñanza de lengua extranjera.

Educación escolar media (cursos V- VIII)

En este ciclo el currículo incluye Física y Química y, en cuanto al aprendizaje de la Lengua rumana y la Literatura, se incluye Composición.

Comienza el aprendizaje de una primera lengua extranjera en el curso 5º y una segunda lengua extranjera en el curso 6º. En cuanto a la primera lengua extranjera se puede escoger entre inglés, ruso, francés, alemán, italiano o español. El número de clases a la semana, tanto en la primera como en la segunda lengua, será de dos en todos los cursos a excepción del 5º curso con la primera lengua, que tendrá tres clases. No se aclara esta diferencia de clases entre el primer curso del ciclo y el resto. En cuanto a la segunda lengua extranjera, es opcional y se puede escoger entre inglés, ruso, francés o alemán. También se incluye el latín y una formación técnica práctica.

Las dos asignaturas fundamentales son la Lengua y Literatura Rumana y las Matemáticas, con una carga horaria superior al resto de las asignaturas. Cinco clases semanales de Matemáticas en todos los cursos frente a cuatro de lengua (con la excepción de 5 en el 5º curso), mientras que la mayoría tiene dos clases semanales. Cabe destacar la "Formación Práctica Técnica" que pasa de tener dos clases a tres en los cursos 7º y 8º cuyo objetivo es "facilitar la adquisición de destrezas en los campos de la industria y la agricultura, y desarrollar sus aptitudes para el trabajo y su creatividad" (pág.23). Tanto en esta asignatura como en el resto, no se tipifican contenidos u objetivos específicos u operativos.

Se mantiene en este ciclo el adoctrinamiento descrito en los siguientes términos: "educar a los alumnos en el espíritu de la visión científica sobre la vida y el mundo, del patriotismo

revolucionario y el comportamiento civilizado, mientras se facilita su adquisición de las normas de la equidad socialista y la ética” (pág. 23).

Educación Secundaria (9-13)

En las escuelas secundarias, la educación sigue de manera expresa teniendo una finalidad económica, social e ideológica.

Los que acaben el ciclo medio continúan para adquirir conocimiento especializado, científico y cultural, y para ser educados a través y por el trabajo, para ser aptos en profesiones requeridas por el desarrollo social y económico del país, para llegar a ser personas con un horizonte ideológico y político amplio, dotado con una sólida conciencia socialista (pág. 23).

Consta de dos niveles:

1. **El nivel inferior** (9-10). Su objetivo, según el documento, es completar el conocimiento general recibido en la escuela media y asegurar una formación básica uniforme además de formar a los estudiantes en varios oficios. Al final del curso 10 a los alumnos se les concede un diploma de graduación que certifica los 10 años de educación obligatoria completados, además de un certificado de calificación que les permite continuar con sus estudios en las escuelas secundarias de nivel superior o en las escuelas de formación profesional, o bien conseguir un trabajo como trabajadores en prueba por un período de entre seis y 12 meses.
2. **El nivel superior** (cursos 11-12). Su objetivo según el documento es extender el conocimiento de los alumnos en la cultura general fundamental y en asignaturas sociopolíticas, ampliar el conocimiento especializado y las destrezas que les capaciten el acceso a los oficios para los que han sido entrenados. Al final de este nivel, los alumnos consiguen sus certificados que les permiten empezar a trabajar o bien acceder a exámenes de admisión competitivos en cualquiera de las instituciones de educación superior.

En el curso 85/86 había nueve tipos de escuelas secundarias, principalmente Industrial, Agroindustrial, escuelas Forestales, Económicas, Enfermería, Matemáticas y Física, Ciencias Naturales, Filología e Historia, Pedagogía y escuelas de Arte, cada una con varios campos de estudio. El currículo se desarrollaba conforme al tipo de escuela secundaria.

En el cómputo total de clases por semana (34 y $\frac{1}{2}$), los alumnos tienen una amplia carga horaria de asignaturas en las que la formación de la historia y de la economía política sigue

estando bajo la ideología comunista.

En el curso 11, se admite a los alumnos sobre una base competitiva. Cuando se gradúan de un nivel inferior a otro superior, los alumnos pueden cambiar el tipo y forma de la escuela secundaria accediendo a un test de equivalencia antes de los exámenes competitivos.

El currículum se diseña según el tipo y la modalidad de escuela secundaria.

En cuanto a las lenguas extranjeras, se imparten una primera y una segunda cuyo ratio de clases varía de dos a un día a la semana según curso.

El documento reparte las cargas lectivas de las materias de la siguiente manera: “Alrededor de un 50% del tiempo de estudio se destina a la ciencia fundamental, la cultura general y a materias sociopolíticas, el 16% a materias especializadas y el 30% a una formación práctica” (pág. 25).

El currículum para las materias sociopolíticas, de cultura general y fundamentales es el mismo para todos los tipos y formas de escuelas secundarias; de esta manera, se ofrece la misma base a todos los alumnos, mientras que la especialización se logra a través de las materias específicas de cada tipo de escuela y oficio escogido, y a través del contenido de las actividades prácticas.

Cada año se celebran competiciones sobre oficios y materias entre las escuelas que juegan una función importante en la consolidación y extensión del conocimiento adquirido en el proceso educativo y de instrucción. Los mejores alumnos también participan en competiciones internacionales sobre varias materias.

La Formación Profesional

En la Formación Profesional también se forma a los alumnos con una base política e ideológica que “moldee su conciencia de clase trabajadora y la desarrolle, y los eduque en el espíritu de orden y disciplina, de responsabilidad en el desempeño de sus tareas para así contribuir al funcionamiento sin problemas de las actividades en unidades económicas” (pág. 28).

La formación dura entre uno y un año y medio (dos o tres trimestres). Las escuelas de formación profesional o vocacional matriculan alumnos que hayan completado los 10 años de educación obligatoria y hayan seguido un examen competitivo, para ser formados como

trabajadores competentes. Durante el curso 85/86, la mayoría de los alumnos fueron formados en Mecánica, Ingeniería eléctrica, Metalurgia, Minería, Petróleo y geología, Química industrial, Industria de la electricidad, Albañilería y materiales de construcción, Carpintería, Agricultura, Industria alimenticia y su distribución pública. Este proceso es el que se ha llamado el proceso de *Politechnizare* la educación.

Los ministerios de economía y otras corporaciones locales y centrales organizan las escuelas vocacionales y son responsables del currículum, el programa y los libros de texto, que se aprueban por el Ministerio de Educación e Instrucción. Están organizados de una manera diferenciada según las necesidades de los diversos oficios para los que en los alumnos se forman.

Según el documento entre el 70 y el 80% del número total de las clases bajo el currículo están destinadas a una formación práctica, el resto a materias tecnológicas y técnicas específicas y a actividades que contribuyan a la educación cívica y moral de los alumnos.

Educación Superior

También en la educación superior se educa en el espíritu de la ideología y la política del Partido Comunista Rumano, de la visión del materialismo histórico y dialéctico de la vida y del mundo.

La duración varía de tres a seis años. La admisión es a través de un examen en competición. Como en los otros niveles el proceso educativo se lleva a cabo bajo las directrices dictadas por el Ministerio de Educación e Instrucción en materia curricular y de programación.

En este nivel aparece un párrafo acerca del tipo de instrucción que debe realizarse. Se habla de manera general de un tipo de “aprendizaje nuevo” y de “técnicas modernas” pero no se especifica la metodología o los recursos o procedimientos para llevar a cabo ese tipo de aprendizaje. En la práctica este “tipo de aprendizaje creativo” tenía raramente ocasión pues el tipo de enseñanza impartida en las universidades estaba basado en un modelo de transmisión de conocimientos mediante clases magistrales.

La visión que subyace en la base del currículum se refleja en el contenido de la programación y de las clases, en la tecnología de la educación en su conjunto; esto es de un tipo formativo de educación que fomente y desarrolle las capacidades creativas de los estudiantes y su interés en el conocimiento práctico y en las destrezas. A los alumnos se les enseña no solo a almacenar conocimiento, a procesarlo autónomamente y a usarlos

creativamente sino también a producir nueva información, lo cual implica un aprendizaje nuevo con técnicas modernas, nuevos medios y procedimientos en investigación (pág. 36).

Sin embargo, según Tudosoiu (2010), la ejecución de los planes de estudio no se realizó como se debía (no de una manera racional) sino de manera artificial, excluyendo conceptos básicos en términos de desarrollo armónico del ser humano.

El estudio de las lenguas extranjeras se lleva a cabo durante los dos primeros años de carrera. El informe presenta, como ejemplos, el currículo de dos carreras: Medicina y Mecánica de aviación. En Medicina el tipo de instrucción de las lenguas extranjeras se presenta en forma de seminarios mientras que en Mecánica de aviación mediante trabajo de laboratorio. No se explicita el tipo de metodología o de instrucción para el aprendizaje de estas lenguas.

La realidad de la educación en los años 80

En los 80, el deterioro de las condiciones económicas y políticas en las que la educación tenía que funcionar fue confirmado estadísticamente. Con la excepción de la generalización de la Educación Obligatoria a los 10 años, fue un periodo de estancamiento, seguido rápidamente por una contracción general.

Por ejemplo, a finales de los 80, el número de profesores en todos los tipos de instituciones educativas era más bajo que a mediados de los 70. El número total de profesores en la educación superior progresivamente declinó en los 80, cayendo al nivel de mediados de los 60. También se redujo el número de centros escolares. La educación superior llegó a ser una de las más bajas entre todos los países europeos. El descenso en el número de estudiantes y graduados en campos como las humanidades, la formación del profesorado, las matemáticas y las Ciencias naturales fue sustancial. La crisis económica llevó a una disminución de los gastos dedicados a necesidades educativas, educación y cultura (Tudosoiu, 2010).

En conjunto, la política educativa de este período no logró satisfacer las expectativas y fracasó al traer la esperada modernización de la educación. Es verdad que aumentaron las oportunidades para aprender gracias a algunas decisiones como la introducción de la Educación Obligatoria hasta los 10 años y al sistema comprensivo de la Formación Profesional, al igual que varias formas de educación no formal. Sin embargo, esta política se

llevó a cabo bajo esquemas tecnocráticos muy limitados en cuanto a la gestión y movilidad de recursos humanos y se planificó para servir al adoctrinamiento ideológico de varios segmentos de la población (Ulrich, 2001).

Las últimas metas educativas formuladas por el Partido Comunista y aprobadas por su Congreso en 1989 introdujeron una educación secundaria y primaria obligatoria hasta los 12 años, lo cual confirma la idiosincrasia del régimen y su incapacidad para ver la discrepancia creciente entre sus objetivos políticos y la realidad creada por sus decisiones previas.

Durante el Régimen comunista la movilidad social era posible, pero limitada y de alguna manera condicionada formalmente por la adhesión a la ideología oficial. Por otra parte, el declive económico de los 80 incrementó el nivel de incertidumbre, combinado con la arbitraria falta de transparencia de las decisiones políticas.

En efecto, el largo proceso de *politehnizare* la educación rumana, es decir "integrar la educación con la producción y la investigación", iniciado en el curso escolar 1956/57, terminó prácticamente con los acontecimientos de diciembre de 1989 (Tudosoiu, 2010).

Especialmente en los 80, la tarea principal del sistema educativo rumano fue preparar la fuerza de trabajo. A través de estas reformas, el hombre ya no era solo un ciudadano educado con múltiples habilidades, sino una "inversión en el desarrollo económico" (ibíd.).

El estado comunista valoraba la ciencia y la técnica mucho más que las humanidades y las ciencias sociales y empujó a los jóvenes a obtener carreras en aquellas áreas. La Historia y la Literatura estaban fuertemente censuradas y se consideraban vehículos de adoctrinamiento ideológico. Después de la caída del comunismo estos campos se han beneficiado de mayor libertad de expresión. El Departamento de Literatura Comparada de la Universidad de Bucarest reabrió a comienzos de 1990 después de haber estado cerrado durante 12 años. A comienzos de los 90, surgieron nuevas oportunidades laborales que supusieron un cambio de trabajo para amplios sectores de la población. No era infrecuente ver a antiguos doctores y científicos pasarse a campos como el periodismo o el comercio (Stanford, 2007).

De manera global, podemos considerar la educación comunista en Rumanía como unitaria y uniforme.

1.5.3.4. La educación después de 1990

Un corte abrupto con el pasado

La llamada “revolución de 1989”, que puso fin a la dictadura de Nicolae Ceaușescu, iniciaba una nueva etapa en la historia política de Rumanía. Como en otros países de la Europa Oriental, el objetivo fundamental de la revolución rumana, era dar paso a un régimen democrático y pluripartidista que aceptase las libertades individuales y la economía de mercado.

Para los rumanos, el pasado no era una opción; tenían que hacer una completa fractura con ello y mirar hacia el futuro. Vladimir Tismăneanu, profesor de ciencias políticas en la Universidad de Maryland y experto en historia y política rumana, fue director de la *Comisión para el Análisis de la Dictadura Comunista* en Rumanía. Describió la era comunista como una de las épocas de obediencia ciega al poder soviético caracterizada por la subyugación en masa de los ciudadanos rumanos. El Informe de la Comisión dejó claro que el país necesitaba trazar una línea concreta entre su pasado comunista y el presente democrático, escogiendo apartarse de lo que era familiar y abrazar la libertad y la independencia (King, 2006). Es este un proceso continuo que sigue afectando a la sociedad, ya que la gente trata de renunciar al viejo sistema político que gobernó cada aspecto de la vida y aceptar una nueva forma de pensar completamente distinta.

En 1990, en la *Conferencia internacional de la Educación* que tuvo lugar en Ginebra, se presentó el *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Rumanía* por el Ministerio de Enseñanza y de la Ciencia. El texto critica la política educativa de la dictadura comunista en los siguientes términos:

La investigación pedagógica en su forma institucionalizada dejó de existir una vez que el Instituto de investigaciones pedagógicas y psicológicas fue suprimido en 1982. El régimen de la dictadura instauraba así una política educacional fuera de todo fundamento científico, sometida a los intereses ajenos a los valores de la educación. El deterioro del acto educacional, conjugado con la cautividad del pensamiento y con el desdoblamiento de la personalidad, en tanto que fenómenos específicos del estado totalitario, han aportado su contribución a la desnaturalización de la esencia misma del ser humano (pág. 11).

En este informe se indica de manera preliminar la ingente tarea de la Reforma en todos los

campos y niveles educativos, especificando actuaciones, planes y objetivos generales de la reforma que va a comenzar:

La Reforma educativa en los años 90 en Rumanía tiene en cuenta los procesos de la transición hacia una economía de mercado. La diversificación de la oferta educativa en vistas a aumentar la posibilidad de los jóvenes de expresar sus opiniones e informar de sus intereses y de sus actitudes, el desarrollo de la creatividad, del pensamiento y del espíritu de innovación, una enseñanza apoyada en su conjunto por el principio de la educación permanente (Ministerio de la Enseñanza y de la Ciencia, 1990, pág., 2).

El documento también propone la rehabilitación de la Enseñanza Secundaria de tipo teórico y científico de asignaturas como Física, Química, Biología etc. y de las ciencias humanas como Filología, Lenguas Extranjeras, Lenguas Clásicas, Historia y Ciencias Sociales etc. que habían estado fuertemente marginalizados y que comprendían únicamente el 5% de la programación escolar respectiva.

Con respecto a los cambios importantes que tendrán lugar sobre los contenidos de la enseñanza en vista de los planes y de los programas, el informe establece una triple perspectiva:

1. El descongestionamiento de contenidos y de horas lectivas con el fin de evitar la sobrecarga y la fatiga intelectual excesiva de los alumnos. Esto supuso la disminución a 18 horas en el medio urbano -16 en el rural- frente a 20 o 24 de los años anteriores.
2. En lo que concierne a los métodos de instrucción, se proyecta una mayor atención a la utilización de métodos participativos y heurísticos (resolución de problemas), y técnicas de grupo, simulaciones, juegos de rol, estudios de casos etc.
3. La reconsideración del sistema rígido anterior, fundado sobre una planificación también rígida y sobre una evaluación de tipo colegial que apelaba sobre todo a la memoria más que al pensamiento.

En las secciones sucesivas veremos hasta qué punto se llevaron a cabo estos objetivos.

1.5.4. La Reforma educativa

Durante el período de transición, la educación rumana se situaba en un contexto económico y social específico junto con otros países que confrontaron los regímenes totalitarios: un ámbito macro social abrupto con restricciones económicas estrictas, con acentos conflictivos

y contradictorios en un mar de valores e ideas. Según Ulrich (2001), en esos momentos “la enseñanza resistió el embate y presentó una cierta estabilidad, aun estando sometida a la perturbación, las distorsiones y a las tensiones específicas del momento” (pág. 137). La autora añade que en el nivel educativo, el objetivo fue establecer valores democráticos en un nuevo sistema caracterizado por el pluralismo y la voluntad de un cambio positivo que se centró en las modificaciones estructurales y funcionales.

La Reforma educativa rumana es una reforma integral del sistema que abarca tanto las áreas de currículo, la gestión y dirección escolar, la evaluación, los manuales escolares, como la formación del profesorado y los programas. El objetivo esencial a largo plazo era el abandono del modelo específico de la sociedad industrial y el paso gradual hacia un modelo flexible, capaz de autorregularse y adaptarse al presente y a los cambios prospectivos de la sociedad. En definitiva, un modelo abierto que implicaba un cambio de actitud que favoreciera la incorporación de lo nuevo.

Esta reforma integral cuenta con una serie de cambios clasificados en seis capítulos:

1. La reforma curricular (planificación de la educación, planes de estudio, programas, libros de texto) y su ajuste a los estándares educativos europeos.
2. La transición de un aprendizaje reproductivo y memorístico a un aprendizaje basado en la resolución de problemas y el relanzamiento de la investigación científica universitaria.
3. El establecimiento de nuevas conexiones entre las escuelas, colegios, universidades y su entorno económico, administrativo y cultural.
4. La mejora de la infraestructura y la conexión de las líneas de comunicación con el mundo.
5. La reforma de la gestión académica y de la escuela a través de la descentralización y el aumento de la autonomía de las instituciones educativas.
6. La mejora en los procedimientos de cooperación internacional (Ciolan y Serban, 2005, pág. 36).

La reforma de la educación es un proceso a largo plazo. La Reforma se inició, tímidamente, con algunos cambios curriculares y de libros de texto en el periodo 1990-1994. En ese último

año empezaba a aplicarse un *Proyecto de Reforma de la Educación*, negociado con el Banco Mundial, que constituía el proyecto más complejo y amplio de la Europa Central y Oriental, con un préstamo total de 50 millones de dólares.

Los pasos en su reestructuración, que empezaron en 1993, se fueron paulatinamente implementando durante los siguientes cinco años en la forma de un nuevo currículum, libros de texto, nuevas formas de gestión y formación vocacional, y nuevos materiales y herramientas pedagógicas y de evaluación. La mayoría de estos cambios consideran en general la reforma de la educación marcada por los mismos ritmos que la reforma social y económica: dudas y lentitud hasta 1996 y reformas y ritmos más acelerados después de 1996. Hubo varios intentos para superar los bloqueos existentes, que amenazaban en convertirse en crisis, a través de reformas educativas simultáneas en todos los sectores. Por otra parte, la aplicación de las provisiones de la nueva ley requería trazar, a nivel del Ministerio una significativa colección de actos normativos. Tales cambios exhaustivos, que implican a una totalidad de componentes, procesos, instituciones y actores sociales ocurren muy raramente en la historia de un sistema educativo (Ulrich, 2001).

Con respecto a los currículos y los libros de texto, según el proyecto financiado por el Banco Mundial, se cambiaron en su totalidad en 1997. Alrededor del año 2000, se elaboraron 250 nuevos títulos de libros de texto, aprobados sobre la base de la competición intereditorial. De esta manera se abandonó el paradigma del libro de texto único, protegido y pagado por el estado, lo cual condujo a la liberalización del mercado pedagógico.

En resumen, los objetivos estratégicos señalados por las diferentes políticas educativas desarrolladas a lo largo de las etapas de la reforma educativa hasta ahora, fueron las siguientes:

1. Reforma Curricular de todas las disciplinas y en todos los niveles del sistema educativo.
2. Introducción de libros de texto alternativos y la liberalización del mercado de los libros de texto.
3. Mejora de la evaluación y del sistema de exámenes.
4. Descentralización administrativa y de gestión.
5. Reorganización y reforma de la formación del profesorado.

6. Modernización de la Educación Superior.

Aunque, después de 1998, la reforma de la educación en Rumanía consiguió importantes avances más allá de este tipo de problemas, desde la perspectiva de la integración de concepto que es la educación para todos, el enfoque parcial sigue constituyendo una característica general de las políticas educativas.

1.5.4.1. Etapas de la Reforma de la educación

Las tres primeras fases han sido delimitadas y definidas por Birzea y Badescu (1998), mientras que las dos etapas siguientes por Ciolan y Seban (2005) con aclaraciones e indicaciones realizadas por la autora de esta tesis.

1. Deconstrucción (1990)

Esta fase está caracterizada por la eliminación del adoctrinamiento ideológico de la educación y, en general, por la eliminación de las restricciones causadas por la política educativa comunista (hipercentralización, control injustificado de personas y centros, la eliminación de la educación politécnica, la falta de diversificación de la educación secundaria, la prohibición de una educación superior privada etc.). Se replantean los objetivos generales de la educación y la estructura del propio sistema educativo.

Según Bircea y Badescu (1998), esta primera fase tuvo un marcado carácter anticomunista. La revolución trajo consigo un cambio radical y abrupto de la política educativa. Considerando que en la Rumanía de los 80 se practicaba un comunismo similar al asiático o al original estalinista, los cambios desde diciembre de 1989 fueron muchos más drásticos y dramáticos que en los países que habían iniciado reformas en los 70 y en los 80 como Polonia y Hungría. Fue un momento de ruptura, de negación del viejo régimen y sus instituciones, pero las decisiones de este período para demoler rápidamente el sistema comunista no tuvieron una alternativa suficientemente clara.

Las principales decisiones tomadas durante el período de la Junta Provisional de la Unidad Nacional CPUN fueron las siguientes:

1. Reducción de 10 a ocho años la Educación Obligatoria (el énfasis se puso en la cualidad, no en la cantidad de los estudios).
2. Abandono de la educación politécnica como principio básico de la política educativa.

3. Desarrollo de las escuelas secundarias de cultura general, una institución tradicional con excelentes resultados en el período de entreguerras (en 1989, estas escuelas representaban el cinco por ciento de las instituciones de la Educación Secundaria, incrementándose hasta llegar al 40 por ciento en 1992).
4. Diversificación de la Educación Secundaria, ampliando los perfiles y especialidades.
5. Reducción del número de alumnos en una clase (el máximo número de alumnos admitidos por aula pasó a ser de 36).
6. Introducción de un nuevo currículum, para asegurar la formación mínima a todos los niños en los siguientes campos curriculares: disciplinas sociales y humanísticas, formación científica, educación física e instrucciones opcionales.
7. Estudio intensivo de lenguas extranjeras con la introducción de una primera lengua extranjera en el segundo curso de la Educación Primaria y una segunda en el quinto. Dentro de las escuelas de perfil humanístico hay también una tercera lengua extranjera.
8. Introducción de las disciplinas que estimulen la reflexión y la síntesis, ignorada en el currículum anterior: Filosofía, Psicología, Sociología y Educación cívica.

2. Estabilización (1991-1992)

Considerada como una etapa de consolidación, después de los cambios tempestuosos que se produjeron tras la caída del comunismo. Se confiere prioridad a definir un marco legal que permita recrear un sistema educativo coherente y conforme a los nuevos valores sociales, políticos y culturales. La nueva constitución estipula el derecho a la educación para todos, la diversificación de la oferta educativa, la oferta adicional de la educación privada y el surgimiento de escuelas alternativas.

Se establecieron los documentos que orientaron el proceso de la reforma en la educación, las instituciones que la proyectaron y aplicaron, los programas de reformas para aumentar la calidad de los programas de formación para el personal docente, la modernización de los contenidos (plan de escolaridad, programas, libros de texto), y de los mecanismos financieros y de gestión para descentralizar el sistema, los cuales aumentaban la responsabilidad local e individual.

Estos elementos de las reformas se dirigen al desarrollo de la calidad en la educación, un

proceso basado por una parte en las valiosas tradiciones de la educación rumana y por otra en una concepción pedagógica moderna conectada al contexto internacional en el cual se está integrando (Ulrich, 2001).

La reforma del currículo ha sido una prioridad, el énfasis se ha puesto no en la cantidad de información como era antes de 1990 sino en las capacidades prácticas y mentales.

En síntesis, la política educativa de los años 91 y 92, se dirigió principalmente al reforzamiento de la política de las decisiones de la reforma y a la estabilización del sistema educativo.

3. Reestructuración (1993-1996)

A principios de 1993 dos opciones principales políticas tuvieron un impacto indirecto sobre la reforma de la educación:

1. La decisión de continuar y acelerar la reforma económica sobre la base de los ajustes estructurales.
2. La decisión de llevar a Rumanía más cerca de la estructura de la Unión Europea y de su integración (Rumanía ya había sido admitida en el Consejo de Europa), lo cual impuso nuevos estándares de calidad en la educación rumana.

La estructura del proyecto de reforma de la **educación preuniversitaria** (en cooperación con el Banco Mundial para la reconstrucción y el desarrollo) se determinó en función de una serie de estrategias entre ellas:

1. Una puesta al día y modernización del contenido educativo a nivel de programas escolares, libros de texto, sistemas de evaluación y exámenes (para el primero y segundo curso en los libros de texto ya se habían elaborado).
2. La reorganización del sistema de formación y el desarrollo profesional del personal docente.

En cuanto a la gestión educativa, se pasó de un paradigma de planificación centralizada y rígida exclusivamente limitado a la necesidad de mano de obra, al paradigma de participación y descentralización.

Se produjo una explosión cuantitativa de la educación superior después de 1989 con la

aparición de nuevas instituciones, facultades, departamentos, etc. Se produjo también un desarrollo completamente incontrolado de la educación superior privada y la promoción de la autonomía universitaria.

Es esta una etapa marcada por la propuesta de una nueva política de objetivos de la educación: el desarrollo de una política educativa coherente, la atracción de socios extranjeros para la reforma de la cofinanciación, la diversificación de la educación superior, la adopción de la nueva ley de educación y el Reglamento de la Escuela Nueva, en suma: el intento de reestructuración del sistema educativo de acuerdo con las nuevas exigencias económicas, sociales y culturales.

En 1994 empezaba a aplicarse un Proyecto de Reforma de la Educación, negociado con el Banco Mundial, que constituía el proyecto más complejo y amplio de la Europa central y oriental, con un préstamo total de 50 millones de dólares.

Este período es importante, especialmente en la elaboración y aprobación de la nueva *Ley de Educación* (1995, modificado en 1997 y 1999), la *Ley de Acreditación Universitaria* (1993) y el *Estatuto del Personal Docente* (1997) que redujo mucho la fluidez del marco legislativo vigente.

Tras las evoluciones ocurridas posteriormente a 1996, se hace necesario añadir al menos otras dos etapas (Ciolan y Serban, 2005):

1. La reforma bajo Andrei Marga (1997-2000): se planifican reordenamientos esenciales con objetivos globales (currículos, dirección, evaluación, formación de docentes), con la intención básica de pasar de una reforma por sectores o ámbitos a una reforma de todo el sistema.
2. La “reforma de la reforma” (2001-...); surgen dos tendencias o direcciones en política educativa tras el cambio de gobierno que tiene lugar en 2002, es decir, una consistente en reforzar la labor del antiguo gobierno y partir de su experiencia, mientras que la segunda intenta cuestionar algunas de las medidas importantes ya en vigor.

1. La Reforma bajo Andrei Marga

Las reformas continuaron y en mayo de 1997 entró en el gobierno un nuevo ministro de educación, Andrei Marga. Introdujo varias modificaciones incluyendo la puesta al día del currículum y nuevos libros de texto (Paraianu, 2005), cambios que no se habían hecho en 50

años. Estos programas buscaban mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la totalidad de la organización y de la gestión de la educación (Marga, 2002).

Se hicieron cambios tales como la eliminación de materias de contenido ideológico, se reescribieron los programas y se permitió la creatividad a los profesores (Nalin, 2002). Marga exigió una reforma no solo de los métodos, sino también de la mentalidad de los ciudadanos sobre el sistema educativo. Él sabía que “era obvio que los cambios superficiales que habían ocurrido en educación hasta entonces no habían sido productivos y que se necesitaba una reforma comprehensiva” (Marga, 2002, pág. 132).

Con la intención de separar al país de sus raíces comunistas, Marga intentó reestructurar el sistema para adaptarse a los estándares europeos y preparar a los estudiantes para ser miembros activos en una comunidad global (Marga, 2002). Para conseguir este objetivo, se instauró un nuevo Currículo Nacional, cambió los programas de los cursos, añadió opciones para los libros de texto (Istrate, Noveanu y Smith, 2006). Antes de los cambios, las asignaturas fundamentales se enseñaban de manera aislada sin darles a los estudiantes las destrezas necesarias para asimilar el conocimiento en asignaturas distintas. Para asegurar que ese cambio se realizaba de una manera eficiente, Marga y el Ministerio crearon organizaciones tales como el *Centro Nacional para la Formación de Gestores en Educación*, el *Centro para la Formación Permanente del Profesorado* y el *Centro Nacional para el Currículo*. Estos programas ofrecieron nuevas oportunidades de formación que permitieron a los profesores y administradores estar informados sobre las corrientes o tendencias actuales e incrementar su banco de métodos de aprendizaje. A los profesores se les dio también por primera vez un bonus, que en muchas escuelas supuso hasta un incremento de un 50% de su sueldo.

En 1997 se propuso un esquema de formación para desarrollar las destrezas profesionales y las actitudes de los expertos implicados en el desarrollo del currículo (permitiendo por primera vez una política pedagógica “independiente” en cada escuela, según las necesidades específicas de sus alumnos y del entorno social y económico regional o local). También se especificó un equilibrio entre cursos optativos (30%) y obligatorios (70%), el desarrollo de estándares nacionales de contenidos y de rendimiento del alumno y un programa más intensivo de formación de profesores implicados en el proceso (*Reviews of National Policies for Education: Romania*, 2000).

Para favorecer la autonomía del profesor y la libertad en los estudios presentes con abundancia de información, se promulgó una ley en 1999 que proponía una reforma que

permitiera a las instituciones de educación superior tener una mayor independencia financiera y académica (Nicolescu, 2003).

Los cambios sociales, políticos y educativos han forzado también el cambio entre el profesorado:

Los profesores han tenido que ajustarse a los nuevos materiales y métodos para que los nuevos graduados puedan acabar equipados tanto con destrezas generales como técnicas que les permitan participar en la política local y competir en una economía de mercado. Casi como en el resto de los sectores, el cambio encontró resistencia [...]. A pesar de la oposición, la reorganización de las universidades y de las escuelas técnicas ha avanzado para fomentar el desarrollo de los estudiantes que ahora piensan de manera crítica y son capaces paulatinamente de participar más (Phillips 2010, pág. 16).

2. La reforma de la Reforma

En mayo de 2003 se modificó la Ley de Educación en función de compromisos adquiridos con la Unión Europea, estableciendo una escolarización obligatoria a partir de los seis años de edad y hasta el grado 10 (equivalente al cuarto de ESO español), y asumiendo que el examen final tendría un carácter optativo. Los alumnos no pueden quedar escolarizados si tienen más de dieciocho años de edad. Otras novedades importantes de las modificaciones de 2003 han sido la presencia de un tercer idioma moderno en los cursos 10, 11 y 12 de los liceos *teoretice*, y la reducción del horario curricular dedicado a historia en el año 10 (MEC, 2004).

| | Edad |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Școala primară</i> (Escuela primaria), ISCED 1 | 6-10 años |
| <i>Gimnaziul</i> (primera fase de la Educación Secundaria general) ISCED 2 | 10- 14 |
| <i>Liceul – ciclul inferior</i> (segunda fase de la Educación Secundaria general o especializada), ISCED 2 1 | 14-16 |
| <i>Școala de Arte și Meserii</i> (Formación Profesional de Secundaria – en proceso de extinción desde el año académico 2009/10), ISCED 2 y nivel 1 de Formación Profesional | 14-16 |
| <i>Anul de completare</i> (Formación Profesional Superior) – en proceso de extinción desde el año académico 2009/10), Nivel 2 de Formación | 16-17 años |

Profesional

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <i>Liceu – ciclul superior</i> (Enseñanza Secundaria Superior y Especializada) ISCED 3 y nivel 3 de Formación Profesional | 16-18/ 19 años |
| <i>Școală postliceală</i> (Educación post-secundaria y no terciaria) ISCED 4 y nivel 3 avanzado de Formación Profesional | 18-20/21 años |

Figura 9. Estructura de la Enseñanza Obligatoria curso 2011/2012.

Desde el año académico 2003/04, la Educación Obligatoria dura 10 años, dos años después de la general y se divide en 3 fases: la Educación Primaria (4 años correspondiente al nivel CINE 1), y la Educación Secundaria Inferior (cursos 5-10, correspondiente al nivel CINE 2), organizada en dos ciclos sucesivos: el “Gymnasium” (curso 5-8) y los cursos 9 y 10. Estos dos últimos cursos se organizan por vías educativas: una vía profesional correspondiente a diversos dominios ocupacionales y conducente al empleo, la Escuela de Artes y Oficios, (*Scoala de Arte si Meserii*), que conduce a una cualificación de nivel I. En este caso, los graduados deben seguir un año completo (*An de completare*) antes de entrar en la Educación Secundaria Superior y el ciclo inferior de la Escuela Secundaria Superior.

Hasta ese momento, la estructura de la educación general obligatoria consistió en 8 años: Educación Primaria - los grados I-IV y la Educación Secundaria - grados V-VIII (Ley N º 151/07 1999).

Con respecto a las reformas curriculares los esfuerzos se han dirigido hacia un cambio en el tipo de formación orientada hacia las competencias:

Las reformas curriculares de esta fase se centraron en el cambio hacia un currículum basado en competencias en todas las asignaturas en la educación preuniversitaria, lo cual implicó un nuevo diseño y desarrollo de todos los currículos y programas. Las revisiones previas realizadas bajo el proyecto del Banco Mundial consideraron en una primera vuelta, lo que sería el cambio fundamental en el contenido y en la metodología. Estas revisiones se hicieron antes de que se introdujera el aprendizaje por *e-learning*. Hay 7 currículos y 25 materias/disciplinas diferentes, algunas se enseñan en grados diferentes. El trabajo desarrollado es meticuloso e intensivo. 10.000 profesores han estado implicados en este proceso (*Romania - Functional Review of the Pre-university Education sector*, 2011, pág. 43).

Según el Informe del Banco Mundial (2012), el Gobierno ha avanzado con determinación en el programa de las reformas. Una nueva Ley Nacional Educativa se aplicó a comienzos de 2011 promoviendo cambios en prácticamente todas las áreas educativas importantes: un interés especial en la educación preescolar, un cambio hacia currículos basados en competencias, nuevos sistemas para el desarrollo profesional, y métodos de evaluación, financiación preuniversitaria en un contexto de descentralización, clasificación de las universidades, un nuevo enfoque de la gestión universitaria, un interés sobre la educación permanente etc. Para lograr estos objetivos ambiciosos, una cuestión clave será mejorar las competencias de la población.

Sin embargo, hay autores muy críticos con la labor del Ministerio de Educación acusándoles de fallo al poner en práctica una política coherente de la Reforma educativa:

Es posible hasta contar, como mínimo, seis proyectos diferentes (la mayoría opuestos y destructores de los desarrollos y cambios anteriores) sobre la reforma educativa conectados con distintos ministerios. Cada uno deniega y cambia las decisiones en el sistema educativo llevadas a cabo por los ministros previos y el resultado puede verse ahora: una confusión general, una bajada severa en las evaluaciones internacionales (IEA y TIMSS) y un cuerpo de profesores desmotivado y reacio al cambio. La reforma y el cambio en la educación se ve ahora como un bloque de iniciativas que se reemplazarán por el siguiente Ministro de Educación (Popenici, 2008, pág. 134).

1.5.4.2. Filosofía y actuaciones concretas en la reforma educativa

Tanto en el presente como en el pasado la motivación por el cambio tiene su base en la filosofía de la educación e implica un conocimiento de las causas y las creencias que generan el fenómeno educativo. En los primeros años, después de los acontecimientos de diciembre de 1989, la fuente de legitimidad para el cambio/adaptación de los contenidos fue la imperiosa necesidad de las mutaciones sociales y culturales para el periodo de transición de un sistema autoritario y centralizado a un sistema educativo apropiado para una sociedad basada en la libertad individual, el pluralismo político, el estado de derecho y una economía de mercado. Contra este contexto, muchos factores han generado motivación para el cambio de los cuales, muchos han resultado ser duraderos y tienen una doble vertiente señalada en el Informe Nacional sobre el Sistema Educativo Rumano:

En resumen, la reforma de los contenidos educativos combina una motivación extrínseca (la armonización con los enfoques europeos, la confluencia con los estándares europeos,

la receptividad a la innovación educativa) y una motivación intrínseca (la habilidad de satisfacer las necesidades de la sociedad junto con la continuidad de las tradiciones valiosas de la educación rumana) (*The Romanian Education System. The National Report*, 2011, pág. 60).

Después de la adhesión de Rumanía al Consejo de Europa y posteriormente a la UE, la frase "compatible con los estándares europeos" ha sido recurrente en los documentos publicados por el Ministerio de Educación e Investigación y podemos decir que esta compatibilidad representa una constante preocupación en las políticas de reforma educativa en Rumanía. En la base hay otra motivación consistente en el desarrollo de la economía rumana según el modelo de las sociedades occidentales (sociedades tecnológicamente avanzadas y políticamente plurales). La educación tiene indudablemente el rol de facilitar, a través de la competencia que ofrece, la evolución hacia este tipo de sociedad.

La articulación de la nueva filosofía de valores en la enseñanza y en el aprendizaje aparece en documentos fundamentales (incluyendo *la Ley de Educación de 1995 y el Marco Curricular Nacional de 1998, el nuevo Sistema de Evaluación de la Escuela Primaria de 1998, las Directrices para la Reforma de la Educación* bajo el ministro Andrei Marga (1998) al igual que en la retórica de muchos educadores rumanos. Esta filosofía se plasma en las siguientes actuaciones:

1. Prestar más atención a la individualización, mediante el reforzamiento de la educación diferenciada y el pluralismo educativo.
2. La extensión de la escolaridad obligatoria de ocho a nueve años concluyendo con los exámenes de capacidad, mantenida después de graduarse del noveno grado.
3. Reorganización del sistema de la escuela secundaria por perfiles según los requerimientos de la economía, la administración, la cultura, así como de las necesidades de desarrollo de los alumnos.
4. La organización de la Educación Secundaria en tres ramas: Académica (humanística y científica), Tecnológica (técnicas, los servicios, la explotación de los recursos naturales y la protección del medio ambiente) y Profesional (militares, teológicas, deportes, arte, pedagógicos).
5. La inclusión de la educación permanente en el sistema educativo nacional, regulada y organizada a través del Sistema Nacional de Formación Continua.

6. La organización de las unidades autónomas (servicios, oficinas, agencias) para llevar a cabo, de forma descentralizada, los aspectos fundamentales de la educación: evaluación, plan de estudios, los deportes de la escuela, el turismo en la escuela, estándares laborales, etc.
7. El énfasis puesto en la dimensión humanística de la educación (desarrollando el pensamiento creativo y crítico y de juicio que permitirá a cada individuo dar sentido a los cambios complejos y discontinuos que caracterizan las sociedades del siglo XXI).
8. La participación de los padres, representantes de los poderes locales y de la sociedad civil en el gobierno de la escuela (Consejos de Administración).

Estas actuaciones han avanzado hacia una nueva concepción de escuela como una Institución, una concepción conforme a la cual, la configuración de contenidos se ha remodelado debido a las siguientes causas (*The Romanian Education System. The National Report, 2011*):

1. La escuela ya no es considerada como la única fuente de modelos y el único lugar válido donde se transmite el conocimiento.
2. Acumular puro conocimiento ya no es una prioridad en el proceso educativo, y adquirir competencia, valores y actitudes ha llegado a ser más importante.
3. La nueva posición de las escuelas estimula una serie de nuevas estrategias tales como:
 1. Integrar el conocimiento nuevo en el currículum.
 2. Pasar de un aprendizaje basado en la memorización de datos a la resolución de problemas, desarrollando la capacidad de los alumnos para la autoeducación y su habilidad para adaptarse al cambio.
 3. Promover la interdisciplinariedad.
 4. Usar las potencialidades educativas de la nueva cultura profesional que está organizada alrededor de las herramientas de la comunicación, respondiendo así a los retos de las nuevas tecnologías.

El plan de estudios también estableció una serie de disciplinas obligatorias a nivel nacional y un número variable (25-30 por ciento) de las disciplinas opcionales. A diferencia del período comunista, en donde toda la oferta educativa venía dada por el Ministerio, las escuelas pueden formular su propia oferta educativa, basada en el nuevo plan de estudios.

En el campo de la Cooperación Internacional, las medidas y proyectos más importantes están

relacionados con la aplicación de los programas Sócrates, Leonardo da Vinci, los programas CEEPUS, la extensión de la forma de cooperación *joint curriculum* en las escuelas secundarias y los destinados a la movilidad internacional de alumnos y estudiantes. Estos programas intensifican la dimensión europea de los contenidos y los estudios, y ayudan a adquirir las competencias básicas conductuales necesarias para integrarse en Europa.

Para incrementar el carácter profesional de la actividad del profesor (otro factor en el proceso educativo), la participación en proyectos internacionales (la mayoría en proyectos educativos europeos) añade un diferente tipo de motivación a los principales agentes (profesores, gestores del sistema, directores de escuela, formadores, consejeros educativos). Sin duda, la evaluación y creación de materiales, el dinamismo en el proceso de formación continua, la transferencia de la tecnología educativa, las experiencias interculturales de los profesores rumanos en la década de los 90, su participación en las redes europeas especializadas en la enseñanza, todo ello, ha ido cambiando la mentalidad y ha ayudado a llevar a cabo los cambios que se pretendían en las sucesivas reformas.

1.5.4.3. El cambio de paradigma en el aprendizaje

Se pasa de un sistema fuertemente centralizado a otro basado en la autonomía y autogestión de los diversos centros educativos.

La formación permanente se convierte en parte integrante de la escuela secundaria, post-secundaria, centros de formación profesional, institutos y programas universitarios. La educación a distancia ofrece estudios de educación secundaria y estudios que conducen a los títulos universitarios.

En la enseñanza obligatoria se produce un cambio de una programación tradicional (casi exclusivamente basada en la acumulación de información mediante la memorización) por una nueva programación que permite un aprendizaje más activo centrado en la complejidad del conocimiento, en destrezas metodológicas, en capacidades intelectuales, y en actitudes y valores (*Reviews of National Policies for Education: Romania, 2000*).

La aplicación de nuevos planes en el nuevo marco y en el campo curricular a nivel preuniversitario [...] implica la simplificación del currículo y los libros de texto cambiando el énfasis de la asimilación (a menudo irrelevante) de conocimiento y pura memorización a enfoques formativos que presuponen un cambio en la visión pedagógica del estudio y del aprendizaje (*The Romanian Education System. The National Report 2001*, pág. 44).

Los programas hablan de enseñanza centrada en el alumno, actividades tipo juego de roles, debates, estudio de casos, resolución de problemas, experimentos. El foco se ha situado en lo que aprende el alumno y no en lo que el profesor enseña. El enfoque se centra por tanto en el cómo de bien, el cuándo y el por qué los alumnos aprenden lo que aprenden.

Otro importante aspecto está relacionado con el papel de los alumnos en la organización de las actividades de la escuela y de la vida escolar en general (los consejos de alumnos, las revistas de la escuela, la democratización de la relación profesor/ alumno, etc.). En este sentido aunque no haya estrategias globales persuasivas y coherentes, siguiendo la introducción del consejo educacional en el currículum y las indicaciones de los psicólogos educacionales en las escuelas, se han empezado a mostrar los primeros signos positivos (ibíd., 2001).

En la Educación Superior, el currículum puso el énfasis en poner al día los contenidos, aumentando el peso de las actividades centradas en los estudiantes, al igual que en acoplar la calidad de los objetivos a aquellos existentes en los sistemas educativos más desarrollados.

Estos objetivos pueden encontrarse en diferentes frases y partes en los documentos reguladores de la reforma: "nuevos parámetros " o "parámetros dominantes". A este efecto podemos mencionar *El Marco de Referencia para un Currículum Nacional* (Educación Obligatoria); *La Nota de Presentación de los Programas* para todo el cuerpo de las asignaturas comunes; las *Guías para el Diseño Curricular*, las *Herramientas Metodológicas para las Áreas Curriculares*, etc.

Estos mismos documentos también enfatizan

1. La necesidad de reconsiderar las jerarquías de contenidos desde una educación centrada en el aprendizaje y a través de la interacción.
2. La necesidad de diversificar las actividades de aprendizaje y estimular el estudio individual.

En general los factores motivadores para modernizar los contenidos educativos están basados en las expectativas de un cambio del énfasis puesto en la adquisición de la información hacia la formación, desde el autoritarismo a la autonomía, de la transmisión unilateral de la información a la cooperación, de una posición subordinada de los alumnos a una activa participación en las tareas pedagógicas, teniendo todo ello un impacto relevante en la calidad del aprendizaje (*The Romanian Education System. The National Report*, 2001).

Muchos de los cambios en relación al contenido consisten en la reevaluación de la relación entre conocimiento, destrezas ("savoir faire") y actitudes. Las consecuencias de esta evolución han sido visibles o patentes antes del año 2000 en aspectos tales como:

1. La interdisciplinariedad en el currículo, estableciendo temas comunes y transversales y destrezas necesarias para la resolución de problemas, la comprobación de las soluciones y el desarrollo del espíritu crítico.
2. Las nuevas tendencias en educación (tales como, por ejemplo, la educación para la ciudadanía) sugieren nuevos métodos pedagógicos (el recurso al descubrimiento, la comunicación y la participación y la toma en cuenta de los aspectos afectivos y volitivos en el desarrollo de la personalidad) junto con nuevos criterios de evaluación (*The Romanian Education System. The National Report, 2001*).

La Reforma incluye un proyecto ambicioso en el que pretende, no solo la gestión adecuada en la transmisión del conocimiento, sino la formación de la personalidad del individuo y la educación en valores:

El proceso de cambio del contenido educativo comenzó con el reconocimiento del hecho de que el acceso al conocimiento no es la única misión de la reforma educativa, la Educación Primaria y Secundaria se considera un área compleja donde la personalidad se modela y no de una manera unilateral o autoritaria de transmitir el conocimiento por los profesores. El énfasis en los valores se materializa en el currículum delimitando ciertas subdivisiones en la educación formal y promoviendo un nuevo comportamiento de los aprendices basado en una interacción formativa (ibíd., pág. 64).

Fuera del sistema educativo mismo, aunque alimentado por él, la educación se ve afectada por las consecuencias del recurso extensivo de las clases particulares. Algunos documentos aprecian que las clases particulares contribuyen a la polarización de la educación por criterios sociales y reducen el acceso a la educación de los niños de familias de escasos recursos económicos. La existencia de este suplemento privado a la educación, se sigue alimentando de elementos antiguos, que aún persisten en el plan de estudios (el antiguo plan de estudios estaba centrado en la transmisión y la reproducción de una gran cantidad de conocimiento), así como por el mantenimiento del sistema de acceso a los niveles superiores a través de los exámenes de admisión.

1.5.4.4. El cambio del currículum

Entre 1992 y 1997 se propuso un currículum “interim” que no implicaba un cambio fundamental pero estaba ligado a la reforma inicial de los libros de texto.

Durante el año escolar 1998/99 había dos tipos de currículos en la Educación Obligatoria y en la secundaria superior. De los grados I a VI el nuevo currículum con textos alternativos estaba operativo pero para los grados VII a XIII el currículum “interim” designado durante el año 1993/95 no lo estaba.

El currículum nacional es innovador para los grados I al VIII en muchos aspectos (*Reviews of National Policies for Education: Romania, 2000*):

1. Agrupa asignaturas en áreas curriculares como: “Lenguaje y comunicación”, “Hombre y sociedad”, “Matemáticas y Ciencias”, “Guía y asesoramiento”, etc.
2. Está basado en el modelo 70% materias fundamentales, 30% optativas, estableciendo un mínimo y un máximo de tiempo para cada asignatura. Estos márgenes los determinan a discreción las escuelas y los profesores mismos. Los enfoques interdisciplinarios y croscurriculares son nuevos para muchos profesores.
3. Ofrece una concepción integrada del currículum en lugar del enfoque tradicional por asignaturas.
4. Incentiva actividades y enfoques interdisciplinarios y croscurriculares. Hay un énfasis en un enfoque integrado e interdisciplinar en el currículum.

La aplicación de los nuevos planes en el nuevo marco y en el campo curricular a nivel preuniversitario, implica la simplificación del currículum y los libros de texto, cambiando el énfasis de la asimilación (a menudo irrelevante) de conocimiento y pura memorización a enfoques formativos que presuponen un cambio en la visión pedagógica del estudio/aprendizaje que enfatiza la necesidad del cambio de lo “informativo a lo formativo”. El enfoque interdisciplinar pretende alejarse de la separación estricta de asignaturas que dominó el periodo anterior. Por otra parte, los nuevos planes desarrollan las destrezas de pensamiento del alumno para un aprendizaje permanente (*Reviews of National Policies for Education: Romania, 2000*).

El nuevo currículum representa un cambio fundamental en las expectativas en la práctica del aula en el pasado, de la manera en la que los profesores eran formados para enseñar y de lo

que los padres y los estudiantes valoraban como un rendimiento de éxito en la escuela. “Lo que había sido valorado en la enseñanza en Rumanía era el éxito del profesor en cubrir la programación y el libro de texto y el éxito de los alumnos en la habilidad de reproducir lo que se había cubierto”. Los profesores tenían pocas opciones acerca del qué o cómo enseñar. Los estudiantes estaban preocupados por “obtener la respuesta correcta y en obtener más respuestas correctas que sus compañeros en clase y en los exámenes”. Se desconocía la elección individual y la responsabilidad por parte del profesor y de los alumnos (*Reviews of National Policies for Education: Romania*, 2000, pág. 145).

El nuevo currículum ofrece a los profesores opciones y actividades complementarias para enriquecer la instrucción, ya que “la mayoría de los libros de texto no prescriben lo que el profesor tiene que hacer, ni así lo hace el programa de estudio” (Misco, 2008 a, pág. 14). En el pasado, se les decía a los profesores exactamente el qué y el cómo tenían que enseñar una determinada asignatura para crear uniformidad y consistencia en las expectativas del currículum. Ahora se deja más espacio al profesor, y las experiencias educativas varían de una escuela a otra ya que “los profesores deben preparar un plan general anual, que se alinee con el programa de estudio [pero] ellos retienen la toma de decisiones en la formación del día a día” (Misco, 2008, pág. 73).

No obstante, la puesta en práctica del nuevo enfoque en la enseñanza y su impacto debe ser monitorizado en investigaciones realizadas en el aula para revisar el rendimiento en las mismas y las necesidades de formación de los profesores. Es el cambio en las actitudes lo que determina el éxito de la Reforma especialmente entre los directivos en cada nivel del sistema.

Bajo las nuevas leyes de la Reforma, las escuelas han podido programar a su medida hasta el 30% del currículum, permitiéndoles diferenciar la formación en base a las necesidades individuales de los estudiantes (Istrate, Noveanu y Smith, 2006). Hay un cambio creciente de una enseñanza centrada en el profesor hacia una enseñanza centrada en el estudiante, y los directivos esperan alejarse del aprendizaje por memorización mecánica y facultar a los niños a pensar críticamente por ellos mismos. Pero debido a las preferencias de los profesores que han enseñado de manera rígida y conductista durante décadas, el proceso de reforma es lento y complicado (Misco, 2008b). Se ha descubierto que incluso después de que el currículum se había cambiado durante varios años, solo un 25% de los profesores indicaron un cambio dramático en sus métodos de instrucción (Istrate, Noveanu y Smith, 2006). Sin embargo, el

futuro parece positivo, ya que “tener oportunidades de elección para usar tanto contenido como estrategias de formación, incluyendo libros de texto, cursos especiales y controversias, ciertamente sirve como un portal para la innovación y el cambio” (Misco, 2008a, pág. 86).

Ahora más que nunca, la evaluación del conocimiento incluye no solo los contenidos sino también cómo aprenden los estudiantes, llegando esto a ser una prioridad (Marga, 2002). Ha habido una considerable promoción de un tipo de instrucción orientada hacia la búsqueda del conocimiento, en un esfuerzo para estimular un nivel superior de destrezas de pensamiento y generar curiosidad y habilidades de resolución de problemas en los estudiantes (Istrate, Noveanu y Smith, 2006).

La doctrina del comunismo se dirigía a la creación de una sociedad supuestamente igualitaria, en la que no hubiera clases, ni estados, y cada persona fuera vista como una parte de la totalidad colectiva, trabajando hacia la meta última de igualdad social económica y política. A medida que las escuelas se han ido apartando de esa filosofía, los estudiantes han pasado a ser considerados como individuos con necesidades y habilidades diferenciadas y debido a estas necesidades diversas, el enfoque del profesor a la formación ha tenido que cambiar también. En el periodo de la reforma educativa desde 1997 a 2000, los profesores han pasado de un enfoque de aprendizaje reproductivo a uno más centrado en el pensamiento dirigido hacia la resolución de problemas (Marga, 2002).

La **Reforma Curricular** de 1999 estableció en 9 años la enseñanza obligatoria, una mayor aplicación del Plan Nacional de Estudios para los grados cuarto y la introducción del currículo de los grados VI-XII, el desarrollo del estudio de las lenguas modernas de mayor circulación, la educación musical y la práctica deportiva como componentes de la educación básica y la extensión de la educación básica mediante la diversificación de la oferta de disciplinas opcionales. La reforma curricular también se dirige a la elaboración de programas adaptados a los intereses de los alumnos y al ritmo de la multiplicación permanente de las áreas de conocimiento.

En relación a la estructura, el viejo sistema de trimestres se convirtió a semestres para adaptarse al calendario de estilo europeo. Se instalaron nuevos y avanzados equipos de tecnología de la información en escuelas secundarias a lo largo del país, incluyendo micro redes de ordenadores que tenían acceso a Internet, ofreciendo a los estudiantes oportunidades para estar conectados con las noticias y eventos fuera del país y utilizar

programas informáticos avanzados en el campo de la educación.

Ciclos del Currículum

El nuevo Plan de Estudios Nacional, en **la Educación Obligatoria** (Grados 1-9), conlleva los siguientes ciclos: el *Ciclo de Adquisición Fundamental*, el *Ciclo de Desarrollo* y el *Ciclo de Orientación y Observación*.

Ciclo de Adquisición Fundamental (1er y 2º grado)

Grupo de preparación preescolar de los jardines de infancia, convirtiéndose en obligatoria desde 1999/2000. Se centra en dos principales objetivos: la adaptación a las demandas del sistema educativo y el inicio de la alfabetización. Este ciclo curricular prevé:

1. La asimilación de los elementos básicos de los principales lenguajes convencionales (lectura, escritura y cálculo).
2. La estimulación de la imaginación, la intuición y el potencial creativo de los niños.

Ciclo de Desarrollo (3 º al 6º grado)

Tiene como objetivo principal la formación de las competencias básicas necesarias para la continuación de los estudios. El ciclo de desarrollo prevé:

1. El desarrollo de las adquisiciones lingüísticas y el fomento de la utilización de la lengua rumana, la lengua materna y la comunicación de lenguas extranjeras con el fin de realizar diversas situaciones.
2. El desarrollo de un pensamiento coherente y el desarrollo de la competencia para utilizar correctamente la capacidad de resolución de problemas.

Ciclo de Observación y Orientación (7 º al 9 º grado)

Este ciclo prevé:

1. El desarrollo de habilidades de comunicación, incluyendo el nivel de competencia especializada en varios idiomas.
2. El desarrollo del pensamiento independiente y de la responsabilidad de la integración en la sociedad.

Según el perfil de la formación, al final de la Educación Obligatoria general, los alumnos tienen

que:

1. Demostrar pensamiento creativo a través del uso permanente, la evaluación y la mejora de las propias estrategias de resolución de problemas.
2. Elaborar modelos de acción y de toma de decisiones en un mundo dinámico.
3. Formar y utilizar habilidades de juicio crítico.
4. Lograr habilidades específicas de las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo) y aplicarlas de manera eficaz en el proceso de la comunicación.
5. Demostrar la capacidad de adaptación a diferentes situaciones, a través del uso de una gran variedad de lenguajes e instrumentos para expresar ideas, experiencias y sentimientos.
6. Conocer los diferentes roles sociales y sus implicaciones en la vida cotidiana.
7. Demostrar la capacidad de trabajar en equipo, respetando las opiniones de todo el mundo.
8. Entender cómo el medio social y cultural (familia, normas sociales, códigos lingüísticos, tradiciones históricas, etc.) influye en las ideas y conductas propias así como en las de los otros.
9. Conocer y analizar las oportunidades ofrecidas por las diferentes rutas de Formación Profesional, según las aptitudes individuales.
10. Llevar a cabo un plan de acción personal y la motivación para la formación permanente.

1.5.4.5. Material de instrucción

Una acción adicional para atraer un cambio radical en las escuelas después del gobierno comunista fue corregir y reimprimir libros de texto hechos por un equipo de historiadores notables. El proyecto empezó en 1998 y fue finalizado en 2000 (Marga 2002), cuando por primera vez, los profesores pudieron escoger libros de una larga selección para usarlos libremente en sus clases. Esta larga tarea mereció el esfuerzo, ya que permitió a los profesores ampliar sus materiales, mejorar el currículum e introducir más variedad en la clase (Ciobanu, 2008).

La puesta en práctica del nuevo currículo habría sido imposible sin los nuevos libros de texto y otros materiales complementarios. Bajo el Régimen comunista, la editorial estatal *Editura Didactica y Pedagógica* (EDP) era el único abastecedor autorizado de libros de texto. Era un monopolio del estado. La escasez de libros no era infrecuente en aquel período pero la situación se agravó después de 1989, en parte debido a la distribución ineficaz durante la transición. Debido a la escasez, muchas clases consistían en el profesor leyendo el contenido del libro con los alumnos escuchando y escribiendo con muy pocas posibilidades para un aprendizaje activo. Apenas había material complementario y no había centros de recursos en las escuelas. La calidad de los libros tanto en el contenido como en la condición física era pobre y solo había un libro de texto oficial para cada asignatura y cada nivel.

Bajo el proyecto del Banco Mundial con el Gobierno rumano, se hizo un esfuerzo real para acabar con el monopolio de la EDP y estimular el surgimiento de un sector editorial privado. El proyecto hizo que varias editoriales entraran en competición para ofrecer hasta tres títulos por asignatura y grado. Finalmente se desarrolló una industria editorial privada de libros de texto. Estos libros se presentan en exposiciones organizadas por los inspectorados locales y los profesores pueden elegir entre los 3 posibles libros de texto y pedirlos a la editorial a través de los inspectorados *judet*.

Dentro de este contexto alrededor de 120 libros de texto se han publicado por 19 editoriales. Las tres editoriales más importantes publicaron más de 15 libros de texto cada una. Los más recientes se han designado según el nuevo currículo. Aunque hubo una falta de sincronización entre las editoriales y los creadores del currículo, se ha producido un excelente comienzo tanto en el desarrollo curricular como en la producción de materiales de instrucción apropiados. Los siguientes años serán un período crucial para determinar si este proceso puede mantenerse o quizás extenderse.

Respecto a los contenidos de los materiales, se han flexibilizado y adaptado al nivel concreto de desarrollo de los alumnos centrándose en los procesos de aprendizaje y en las estrategias y procedimientos de resolución de problemas. Estas orientaciones se han materializado, por una parte en la manera en la que los contenidos han sido organizados y, por otra, en el tipo de actividades.

1.5.4.6. El Sistema de Evaluación y examen

Un rasgo característico e importante del sistema educativo rumano es el número de exámenes. Es un sistema extremadamente competitivo. Todos los alumnos deben pasar el examen de capacidad al final de la Educación Obligatoria. Después, deben realizar un examen de entrada cuando solicitan un liceo o una escuela de formación profesional. Independientemente del tipo de estudios, perfil o nomenclatura del liceo, todos los alumnos, al terminar el año duodécimo, pueden obtener un *Diploma de Bacalaureat* o Título de Bachiller, si superan un examen final semejante a la *Maturità* italiana o al *Bac* francés. En los estudios profesionales el alumno debe presentarse a un examen final, superado el cual obtiene un Certificado de Calificación (*Diploma de absolvire*) que permite al alumno el ejercicio profesional. A continuación la entrada en la facultad se hace sobre la base de un examen competitivo, tanto para un ciclo corto como largo.

Se le concede una gran importancia a este tipo de evaluación sumativa y certificativa.

En los liceos la evaluación es continua en todas las materias. Se trata de un control esencialmente oral e individual, y se expresa de forma numérica, del 1 al 10. En algunas materias pueden existir evaluaciones trimestrales.

Tradicionalmente y en ausencia de estándares nacionales que incluyeran indicadores de desempeño, la evaluación ha tenido carácter de determinación de hechos, y no de progreso individual. La evaluación de los alumnos ha seguido el sistema de "castigo", en la que se deducen puntos por cada error.

El nuevo sistema de evaluación de la reforma ha supuesto quizás uno de los cambios más profundos. Se ha pasado de un enfoque referenciado en la norma a otro en el criterio. Esto significa que un buen profesor debe asegurarse que todos sus alumnos consigan los objetivos propuestos. Tradicionalmente en Rumanía, era más probable que los profesores recibieran mayor reconocimiento por enseñar a un pequeño cuerpo de élite de excelentes alumnos o a un campeón en las Olimpiadas, que por conseguir que la mayoría de los alumnos cumplieran los requerimientos educativos exigidos para ese grado o asignatura.

Las premisas del nuevo enfoque se establecieron en 1998, cuando *Serviciul National de Evaluaare si Examinare* (SNEE, Servicio Nacional de Evaluación y Examen) se fundó como un organismo nacional independiente para garantizar la formación de profesionales en el

campo. Comenzando con el año escolar 1998-1999, cuando se aprobó el nuevo Plan de Estudios Nacional, se iniciaron los primeros cambios significativos en el sistema de evaluación y examen. Hasta entonces, la evaluación había sido principalmente acumulativa, con la evaluación de las capacidades intelectuales de memorización y reproducción, centrada en los logros y productos, y no en el proceso.

Una primera novedad se refiere a la enseñanza primaria, donde la evaluación se realiza mediante calificaciones basadas en descripciones del desempeño que no discriminan como el sistema basado en calificaciones numéricas. Lo importante es determinar el progreso o el retroceso del alumno.

Sin embargo, la evaluación con notas del 1 al 10 todavía se utiliza en el resto de las formas y los ciclos de la educación pre-académica.

En general, en el sistema rumano de evaluación, el control de calidad se establece a través de la selección de la escuela y la certificación.

Por primera vez en Rumanía en 1995, tuvieron lugar las pruebas de los graduados del ciclo de primaria (grados I-IV) en la lengua materna y de las Matemáticas, en muestras que representan a cada provincia y, respectivamente, en una muestra representativa de toda la nación. La prueba transversal se llevó a cabo por investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación y el personal docente en la Educación Primaria. La puntuación media obtenida en la prueba de la lengua materna fue 6,04 y en Matemáticas fue 6,67. Esta mejor puntuación en Matemáticas puede ser causada por el mayor grado de conocimiento automático de la materia respecto al lenguaje.

Los resultados demuestran que la mayoría de los alumnos adquirieron un conocimiento básico a un nivel satisfactorio.

En general, se encontró un mayor rendimiento con elementos que requieren el automatismo, el aprendizaje mecánico y esquemas constructivos bien fijados. El rendimiento era más pobre con ítems que requerían conceptualización, pensamiento abstracto y razonamiento.

En la Educación Primaria, el sistema de calificaciones numérica se ha reemplazado por el sistema de grados y se han introducido una variedad de maneras a la hora de evaluar:

A los métodos tradicionales de evaluación tales como la evaluación oral, los test escritos y las redacciones, se han sumado los test prácticos, métodos alternativos y

complementarios de evaluación (el proyecto, el archivo, el informe, la investigación, la sistemática observación del comportamiento de los alumnos). Para aumentar la objetividad de la evaluación de los tests, se ha prestado particular atención a los tests objetivos (ítems de elección múltiple, de doble elección, por parejas, semi-objetivos y de respuesta abierta (*The Romanian Education System. The National Report*, 2001, pág. 57).

Un aspecto importante de la reforma es la emergencia de una nueva cultura de evaluación. Para fomentar esto, un banco de ítems de evaluación se ha diseñado a nivel nacional y se distribuye a todas las escuelas con el software adecuado para el diagnóstico y los propósitos formativos. Al principio del curso, los profesores evalúan a los alumnos para detectar faltas en el conocimiento y en la metodología. A partir de ese diagnóstico inicial los profesores pueden organizar una pedagogía diferente para remediar los problemas detectados. La definición de estándares nacionales de rendimiento y de tests de evaluación es una parte importante de la reforma (OECD, 2000).

1.5.5. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Rumanía

1.5.5.1. Antes del siglo XX

Consideramos que un conocimiento y un análisis pertinente de unos fenómenos de ámbito pedagógico o didáctico no pueden existir sin un análisis detallado de la historia del problema, debido al hecho de que la investigación del pasado significa el estudio de las causas que han llevado a una cierta evolución, manifestándose el antecedente temporal siempre también como un antecedente causal (Păuș, 1997, pág. 7).

La situación política de un país puede afectar a cualquier campo de su enseñanza. Por tanto, se considera relevante relacionar una situación histórica determinada con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el caso de Rumanía, las lenguas “aceptadas” en un primer momento fueron las eslavas primitivas, el griego y el latín. El tipo de enseñanza, al igual que en el resto de países donde se enseñaban estas lenguas, era clásico, centrándose principalmente en la traducción de autores conocidos. Este tipo de enseñanza clásica tuvo sus repercusiones en la enseñanza de las demás lenguas extranjeras que vinieron después. Durante mucho tiempo, autores de prestigio se esforzaron por cambiar la percepción acerca de lo que se consideraba primordial a la hora de aprender un idioma extranjero (Tumsoiu, 2014, pág. 58).

Los primeros testimonios en torno a los manuales en la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía datan del año 1757. Es el caso del libro de Pierre Restaut, *Principes généraux raisonnés de la grammaire française* (París, 1754). También se importaban manuales, libros de cualquier tipo, fueran literarios o no, y diccionarios griegos o franceses. Los diccionarios eran en general bilingües: francés-latín, francés-italiano o francés-griego, a los que se añadían las traducciones de conocidos autores franceses del siglo XVIII como Voltaire, Montesquieu, Rousseau, d'Alembert, Helvétius, Condillac, materiales que eran utilizados esencialmente para la enseñanza del francés. Junto con los libros y materiales, se importaban los modelos culturales y escolares que de una manera u otra estaban implícitos.

A finales del siglo XVIII, la lengua francesa empieza a ser estudiada y utilizada en los Principados Rumanos, coincidiendo con la llegada de muchos emigrados de la Revolución Francesa que se trasladaron entonces a aquellos territorios para convertirse en preceptores en las grandes familias de la nobleza, en secretarios de algunos príncipes o bien en profesores de francés. A partir de entonces empiezan a circular obras clásicas francesas en Rumanía en versión original. Los lectores rumanos leían, entre otros, a Molière, La Fontaine, Bossuet, Racine, Corneille, Boileau.

En Valaquia, uno de los principales territorios de la Rumanía de aquel momento, los nobles solicitaron a los príncipes reinantes su aprobación para introducir el francés como materia de estudio en 1817: “On a créé beaucoup d'écoles (même dans les villages à partir de 1838), on a introduit l'alphabet latin, on a passé à l'enseignement laïque, on a mis d'accord les plans d'enseignement des écoles privées et des écoles publiques” (Manolache y Şovea, 2003, pág. 14).

El programa oficial preveía proporcionar a los alumnos nociones de gramática y conocimientos sólidos de literatura. Se utilizaba un método gramatical intensivo a través de ejercicios de traducción del rumano al francés y del francés al rumano. En 1859, tras la unión de los principados rumanos, el francés se convierte en lengua obligatoria en toda la Enseñanza Secundaria de la nueva Rumanía. Por otra parte, en Transilvania, que estaba bajo el poder de los Habsburgos y fuertemente instrumentalizada por la nobleza húngara, es el húngaro el idioma de estudio predominante.

Además de estar bajo el poder de los Habsburgos, hubo otras causas que afectaron a la enseñanza de lenguas extranjeras tales como la influencia de la iglesia. Según Vladimir

Ghiodinescu (1945, pág. 9), la iglesia “est devenue en Transylvanie le seul pivot d’existence et de résistance de ses écoles, jusqu’au moment de l’union avec l’ancien État roumain”. La lengua predominante en la iglesia y en los centros educativos creados por George Barițiu, periodista, filósofo y político en 1837, fue el griego. A partir sobre todo de la revolución de 1848 se crearon muchos más centros, lo que representó un gran logro en la educación escolar de la época (Tumsoiu, 2014, pág. 109).

Siguiendo el modelo de los materiales importados, los autores rumanos empiezan a publicar manuales para la enseñanza del francés. El primero de hecho se publica en el año 1829 por Grigore Pleșoianu y contiene además el primer diccionario bilingüe (francés-rumano) realizado por un autor rumano. Aun así, en esa época, el número de manuales y diccionarios bilingües era bastante reducido, ya que la mayoría de profesores eran nativos y preferían manuales editados en su propio país.

En 1830, el propio Grigore Pleșoianu publica también *Frumoase dialoguri franțezo-românești* (*Bonitos diálogos franco-rumanos*), que representaría el primer libro del alumno, tal y como se denomina en la actualidad. Teniendo en cuenta que hasta aquel momento se habían seguido rigurosamente los modelos y métodos de enseñanza de las lenguas clásicas, dicho manual aporta elementos relativamente modernos como conversaciones auténticas, organización por temas etc.

Además de manuales, también se publicaban diccionarios y gramáticas, instrumentos didácticos utilizados asiduamente en el aula, lo que indica que el método más aplicado en esa época era el de gramática-traducción. Las obras literarias tenían, por supuesto, un papel primordial, además de servir para dar a conocer autores de prestigio, también se utilizaban con frecuencia para la memorización de ciertas estructuras y ciertos diálogos. Todas estas publicaciones junto con la presencia de muchos profesores franceses, hicieron posible que entre Rumanía y Europa en general no hubiera grandes diferencias respecto al contenido de los manuales y los métodos utilizados (Tumsoiu, 2014, pág. 142).

Los métodos predominantes a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX son el método de gramática traducción, conjuntamente con la metodología tradicional. Ambos métodos se vinculan a la enseñanza de las lenguas clásicas y especialmente al latín. Como crítica a este método, se presenta como argumento, casi como regla general, el hecho de que las lenguas extranjeras, llamadas también “lenguas vivas” en el pasado, no se deberían enseñar como “lenguas muertas” y que el principal objetivo al aprender una lengua no es traducirla o que

los alumnos sepan leer autores clásicos, sino poder comunicarse (Tumsoiu, 2014, pág. 61).

Según Brăescu (1979, pág. 28), “Cette méthode présente deux tendances principales : une tendance synthétique dans le cadre de la méthode grammaticale et une tendance analytique dans le cadre de la méthode lexicale”. El método gramatical (sintético) centraba su atención en la gramática sin establecer vínculos con el texto, en cambio, el método léxico (analítico) prioriza el estudio del texto que se tenía que traducir y lo comparaba con otros similares tratando la gramática por separado. El profesor era el centro del proceso de enseñanza e impartía su curso a través de un manual que contenía textos elegidos para aprender autores de prestigio.

La gramática ocupaba una plaza privilegiada en el método gramática-traducción, tan importante que incluso en la actualidad existen docentes que no pueden imaginar un día de clase sin explicar alguna regla gramatical.

Puren (1988), en referencia a la aplicación del método gramática-traducción en los manuales escolares, afirma:

On retrouve cette méthode grammaire /traduction tout au long du XIXe siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage (Puren, 1988, pág. 51, cit. en Tumsoiu, 2014, pág. 63).

Este mismo autor añade que “Cette influence de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes sur la méthodologie d'enseignement des LVE est un phénomène historiquement capital” (ibid., pág. 53).

Manolache y Mariana Șovea (2003, pág. 85) diferencian muy claramente los ejercicios estructurales de los tradicionales afirmando que “les exercices traditionnels se distinguent des exercices structuraux par leur aspect plus ample et par l'emploi des nomenclatures grammaticales”.

La recitación y la memorización han tenido una importancia capital en la enseñanza de lenguas extranjeras que aun permanece todavía: “les classes de grammaire, le procédé de mémorisation /restitution (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen Age” (ibid.,

pág. 29).

El siglo XIX ha marcado la primera aparición de manuales publicados por autores rumanos y utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras:

El comienzo de la enseñanza rumana, caracterizada por la importación de unos modelos culturales y escolares griegos, franceses etc., ha significado –naturalmente– la adquisición de los instrumentos a través de los cuales se han introducido estos modelos: los manuales, los libros de cualquier tipo de las bibliotecas públicas y privadas, los diccionarios etc. [...] El siglo XIX nos trae también los primeros manuales de autores rumanos (Păuș, 1997, pág. 44, cit. en Tumsoiu, 2014, pág. 22).

De todas las lenguas extranjeras, el francés ha tenido desde siempre una ventaja clara respecto a las demás que intentaban competir con ella. La lengua francesa es un modelo para los rumanos, cuenta con un elemento afectivo que la acerca a los orígenes latinos del país. La larga tradición de clases particulares y las escuelas bilingües que se han mantenido a través del tiempo han hecho que el país goce de un buen nivel en esta lengua en comparación con otros países europeos ocupando en todo momento un lugar de excepción. Los vínculos con Francia han marcado la historia, la cultura y el sistema educativo. Bruand-Exner (2009) la denomina “*îlot de langue latine en Europe centrale et orientale*”, argumento que, como venimos diciendo, juega a favor del francés frente a otros idiomas no latinos (pág. 21):

La lengua francesa, especialmente en el siglo XIX, ha ido más allá del ámbito de la educación, siendo un factor de progreso de toda la sociedad rumana hacia la libertad nacional, la democracia y la definición de la identidad nacional. La latinización del alfabeto, la orientación de la literatura hacia el Occidente Románico se llevaron a cabo también debido a la necesidad natural de encontrar la identidad entre los pueblos relacionados con nuestros orígenes (Păuș, 1997, pág. 18).

Pero junto con el francés, en diferentes escuelas particulares, también existía entonces la posibilidad de estudiar otros idiomas, como el alemán, el italiano, el ruso o el húngaro, aunque en menor proporción. El inglés, y sobre todo el español, jugaban entonces un papel menor y su presencia en la enseñanza era apenas perceptible, sobre todo en el caso del español, prácticamente irrelevante.

1.5.5.2. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el siglo XX

En la primera mitad del siglo XX el estudio de lenguas extranjeras ya se había introducido en secundaria. En el periodo de entreguerras, la larga tradición de enseñanza de lenguas

extranjeras que provenía del siglo XIX y las primeras décadas del XX se consolidó en Rumanía hasta que la implantación en 1948 del Régimen comunista produjo cambios que alteraron el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras como veremos en la sección siguiente.

Por lo que respecta a los métodos de enseñanza, se suceden igual que en el resto de países europeos. Según Nica y Ilie (1995), en determinados momentos, se van imponiendo diferentes metodologías:

Centrándose en los métodos de enseñanza, a partir del inicio del siglo XX y sobre todo entre las dos guerras mundiales, los profesores rumanos de francés adoptaron una posición intermedia entre el método gramatical que se utilizaba en el siglo XIX y el método directo que acababa de hacer su aparición (Nica y Ilie, 1995, pág.8).

El método directo o método Berlitz en referencia a su creador, empezó a utilizarse hacia finales del siglo XIX y principios de siglo XX en numerosos países. Es un método exclusivamente oral que concede mucha importancia a la fonética y que hace uso de la presencia de objetos, de sinónimos y definiciones para que los alumnos puedan adquirir conocimientos nuevos. Su presencia en Rumanía tuvo menos impacto que en otros países. La falta de aulas y materiales adecuados, impidieron que este método se utilizara con frecuencia siendo además adaptado a la tradición educativa de lenguas del país:

En Rumanía concretamente no hizo su aparición [el método directo] hasta muy entrado el siglo XX y lo hizo de forma tímida y compartiendo espacio con el método tradicional. Dicho período se caracteriza por la adopción de algunos principios que se consideran positivos del método directo, admitiéndose sin embargo el uso del rumano en las clases como un mal necesario, por la importancia de las lecciones orales y por una actitud especialmente respetuosa con el aprendizaje de la gramática, considerado no como un objetivo en sí mismo, sino como un medio para adquirir las estructuras del lenguaje (Tunsoiu, 2014, pág. 111).

Mara-Romocia (2010), afirma que en Rumanía el método directo nunca llegó a desarrollarse apropiadamente: “Dans notre culture, l’aptitude d’écouter, de comprendre et de retenir le matériel écouté, mais pas vu, n’a pas été développée. Mais la manipulation du matériel auditif sans support visuel est probablement un processus qui peut être appris” (pág. 25).

Otro método utilizado fue el oral. Se usó principalmente en el periodo de entre guerras. Su defensor fue el lingüista inglés Harold Palmer. Las diferencias más destacadas entre el método directo y el oral según Brăescu (1979), son las siguientes:

- El método directo prohíbe la escritura en un primer momento, pero en el método oral se prohíbe durante todo el periodo de aprendizaje. Por consiguiente, en el método oral no hay textos para leer.
- En el método oral, además de la adquisición consciente de la lengua, se promueve la adquisición intuitiva.
- El método directo supone capacidad de análisis y de síntesis, en cambio el método oral se basa en la capacidad de memorización.
- El método directo combina *el oír* con *ver*, en cambio en el oral solo *el oír* es importante.

A partir de los primeros años del siglo XX, el estudio de la lengua y la cultura francesa es el que goza de más éxito y prestigio de entre todas las lenguas extranjeras en Rumanía. Es en esa época cuando a Bucarest se le conocerá como el "*Petit Paris*", haciéndose sentir la influencia francesa incluso en la arquitectura de la ciudad. Se hablaba francés en las familias aristócratas y se conocía bien la historia y la literatura de Francia porque se contaba con libros franceses que se vendían en las librerías de todas las ciudades importantes e incluso se leían con toda normalidad periódicos en francés. Después de la Gran Unión de 1918 el estudio del francés se convirtió en obligatorio en todas las escuelas rumanas y así se mantendrá con algunos altibajos en las décadas siguientes.

En 1914, respecto al número de escuelas secundarias en función de la lengua de enseñanza, Ghidinescu (1945), nos presenta algunos datos al respecto, provenientes del Ministerio Húngaro en donde la mayoría de las escuelas tanto secundarias como normales eran en húngaro:

Jusqu'à cette date, il résulte d'après les données officielles hongroises (Rapport du Ministère des Cultes et de l'Instruction au parlement Hongrois) 1914 qu'il y avait au total de 159 écoles secondaires d'enseignement général magyar; il y avait 10 écoles secondaires (3 écoles à 8 classes et 7 gymnases à 4 classes) de langue roumaine; pour la population allemande, il y avait 10 écoles secondaires. Le nombre des écoles normales s'élevait à 23 écoles hongroises, 8 écoles roumaines et 3 écoles allemandes. Le nombre des écoles commerciales était de 16 écoles hongroises, 1 école roumaine et 1 école allemande. Le nombre des écoles industrielles était de 15 écoles hongroises pour les garçons et 5 pour les jeunes filles, aucune pour les Roumains et pour les Allemands (Ghidinescu, 1945, pág. 61).

La situación cambia de manera importante 25 años después. En el año 1939-40, según el

mismo autor, la importancia del húngaro seguía siendo considerable pero la dominancia pasa a ser la de las escuelas rumanas. Había un total de 98 escuelas rumanas, lo que representaba el 60,15 %, luego 38 escuelas húngaras, que representaban el 23,35% y finalmente 27 escuelas alemanas, con un 16,50%.

El período comunista

Será solo en 1944, tras más de un siglo de hegemonía del francés en Rumanía, cuando debido a la situación política de la época se empezó a dar prioridad a la lengua rusa, una situación que se mantuvo con más o menos altibajos hasta los años 2000 en que el inglés empezó a imponerse como primera lengua extranjera.

Entre 1948 y 1965, en las escuelas públicas predominaba la lengua rusa y solo en la enseñanza privada representada en aquel momento por las academias y las escuelas particulares, se enseñaban el inglés y sobre todo el francés. Es en 1975 cuando se introduce el estudio de la primera lengua extranjera a partir del segundo curso de primaria. La enseñanza pública vuelve entonces la mirada hacia otros idiomas: “Además, la educación pública se abre más a las lenguas internacionales” (Păuș, 1997, pág. 8).

Ciocârlie (1975) reproduce las palabras del Comité Central del Partido Comunista rumano del año 1973:

Tenemos la obligación de asegurar a los jóvenes la posibilidad de aprender lenguas extranjeras en las escuelas. Si pensamos en el futuro, en el acercamiento entre naciones, está claro que el aprendizaje de lenguas extranjeras representa un problema esencial de ese acercamiento, no solo en Rumanía entre rumanos y otras nacionalidades, sino también en una escala más general. Dejando a un lado este punto de vista más lejano, debemos decir que el acceso a la conquista de la ciencia y de la técnica hoy en día, no es posible sin conocer al menos dos lenguas de circulación mundial (Ciocârlie, 1975, pág. 26).

Otros autores, como es el caso de Cuniță et al. (1997), afirman que fue en 1966 cuando se introdujo por primera vez el estudio de la primera lengua extranjera a partir de segundo de primaria, coincidiendo con la creación de liceos de lenguas extranjeras en los que se impartían asignaturas como Química, Biología e Historia en uno de las cuatro lenguas consideradas de circulación internacional: inglés, francés, alemán o ruso. El proyecto solo duró hasta 1978 cuando se prohibió la enseñanza de lenguas extranjeras en ese nivel.

Esta decisión tuvo efectos negativos en la enseñanza de lenguas extranjeras y se sufrió una involución hasta 1990. Aun así, los profesores especialistas no dejaron de publicar manuales didácticos, especialmente de metodología, entre 1966 y 1978, lo que influyó positivamente en la restructuración de las lenguas extranjeras después de 1990. Sin embargo, la falta de nuevos profesores cualificados tuvo un impacto negativo en la enseñanza, aspecto que perduró hasta 1997:

Aun así, ha sido imposible encontrar un número suficiente de profesores cualificados para poder responder a la demanda real de profesores de lenguas extranjeras de todos los cursos, especialmente en Educación Primaria, en todo el país, es decir tanto en áreas urbanas como rurales. Este fenómeno continúa dándose en la actualidad [...] Cuniță et al. (1997, pág. 16).

Este fenómeno, según estos autores, parece haber tenido tres causas principales:

1. La falta de interés por las lenguas extranjeras hasta el año 1989, lo que acarreó la desaparición de muchas escuelas, sobre todo de los liceos de lenguas extranjeras y una preparación precaria de los futuros profesores.
2. El aislamiento del país supuso la minimización de la importancia de las lenguas extranjeras. La primera lengua extranjera empezaba a estudiarse a partir del primer curso de secundaria, mientras que la segunda se impartía a partir de segundo.
3. La ideologización de los contenidos llevó evidentemente a una enseñanza precaria o inexistente de la cultura y civilización de la lengua extranjera estudiada.

El adoctrinamiento político marcó los manuales de lengua extranjera introduciendo textos de civilización rumana o textos políticos dejando de lado los textos referidos directamente a la cultura o la civilización de la lengua objeto de estudio. La lengua extranjera era una materia más que servía a los intereses de adoctrinamiento del Régimen con el propósito de poner en práctica una educación de marcado carácter comunista (Tunsoiu, 2014). El adoctrinamiento como objetivo llegó a exacerbarse después de 1944, convirtiéndose en una cuestión dominante a partir de la Reforma de 1948, lo que llevará a un retroceso metodológico en la enseñanza de las lenguas, en la medida en que no pudo ser equilibrado por el profesionalismo y la competencia de los autores de manuales y de los profesores de la especialidad (Păuș, 1997).

Durante el período comunista los manuales tenían una estructura, un diseño y unos contenidos muy parecidos pues, prácticamente todos ellos, eran editados por la Editorial

Didáctica y Pedagógica, sometida a las consignas establecidas por el Régimen:

Los programas del período posterior a la Ley de Enseñanza de 1948 están fuertemente contaminados por la ideología comunista. Esta politización tiene un carácter ostensivo, ya que los programas están llenos de citas de Stalin y adaptados a determinados objetivos didácticos. [...] en el programa abunda la indicación de unos contenidos de carácter político, estando considerada la lengua también como un medio de educación político-ideológica (Păuș, 1997, pág. 91).

A continuación se presenta un fragmento del texto titulado *El prestigio internacional de Rumanía* como ejemplo de contenido de fuerte carácter ideológico (Duhăneanu y Luciliu, 1980):

Actualmente, el forjamiento de la sociedad socialista multilateralmente desarrollada se despliega en Rumanía sobre la base del Programa adoptado por el Partido Comunista Rumano en su XI Congreso. Este Programa abarca las líneas generales del desarrollo de Rumanía en todos los dominios por un periodo de 20-25 años. Es por primera vez que este país dispone de un programa de perspectiva de tal envergadura, elaborado a la luz de las exigencias superiores de la civilización contemporánea y sobre la base del análisis científico de los recursos y las necesidades del pueblo rumano. La realización del programa marcará una etapa esencial en la historia de la sociedad rumana, etapa en la cual se crearán las condiciones para la edificación del comunismo en Rumanía (Duhăneanu y Munteanu, 1980, pág. 7).

Citamos también otro ejemplo muy representativo, perteneciente al texto *La participación activa de la juventud en la vida social de la patria*:

La juventud rumana, como resultado del sano ambiente social en que crece y se forma, está animada por poderosos ideales de progreso y de desarrollo social, demuestra su amor a la patria y al pueblo, su abnegación en el trabajo, su espíritu de sacrificio, debido a una alta preparación cultural, científica y política de la comprensión de su papel y de su lugar en la sociedad (Duhăneanu y Munteanu, 1980, pág. 14).

Todos estos textos desaparecieron en la edición del año 1995 en la que solo se mantuvieron los textos literarios.

Además de la ideologización de los contenidos, no se produce una orientación metodológica clara, ni aparecen o se siguen criterios en la enseñanza de la lengua extranjera o en los manuales:

Como conclusión en lo que se refiere a los manuales del período 1952-1965, [...] metodológicamente destaca el carácter heteróclito, sin la adhesión clara a ninguno de los métodos de enseñanza /aprendizaje y una influencia en el sistema de enseñanza por parte de la escuela soviética (argumento explicitado en los programas); la referencia constante a la lengua materna – en la enseñanza y en el aprendizaje – no tiene base metodológica, sino que tiene como objetivo, esta vez, un distanciamiento de la lengua extranjera auténtica e, implícitamente, de la influencia “perjudicial” de la cultura occidental que ésta vehicula (ibíd., pág. 93).

Los manuales de este período presentan el mismo tipo de letra, la misma estructura, el mismo tipo de actividades, pocas imágenes. El temario está dividido en “lecciones”, denominación utilizada por lo general en el método estructural. Si nos referimos a la estructura del material, mayormente, las “lecciones” empiezan con un texto a partir del cual se crean varias actividades, normalmente de tipo estructural para finalizar con ejercicios más abiertos (generalmente una redacción vinculada al texto inicial). Gran parte de la lección se dedica a las explicaciones gramaticales. Păuș añade ejemplos de las temáticas tratadas:

La temática abordada hace total abstracción de la lengua extranjera estudiada, centrándose en los aspectos de la construcción del socialismo en nuestro país, las realizaciones de la U.R.S.S., las biografías de Stalin y Lenin, la lucha de la clase obrera etc. No se abordan para nada temas – aunque sea un programa escolar para niveles avanzados – referidos a la civilización y cultura francesas. [...] La temática está, también esta vez, orientada hacia las realidades rumanas, y fuertemente politizada (aspectos del trabajo en fábricas, C.A.P., S.M.T., días festivos con significado político, etc.). No existen temas referentes a la civilización o la cultura/literatura francesa (Păuș, 1997, págs. 91-92).

Respecto al léxico utilizado en los liceos, entraba dentro del programa de *politechnizare* con la enseñanza del vocabulario técnico:

El programa de 1971 trae como única novedad la introducción en los liceos del vocabulario de perfil técnico y científico, lo que denota la orientación de la enseñanza rumana en aquella época hacia liceos de ámbito industrial, que serán mayoritarios en la estructura de la enseñanza (en 1989, la proporción era de 80% del total de liceos) (ibíd.).

En los años 70, los programas escolares correspondientes a los cursos III-VII indican que los ejercicios estructurales constituyen la base de la creación de estos manuales conjuntamente con la utilización de los medios audiovisuales por primera vez en Rumanía, lo que viene a indicar el momento de introducción de dicho método en el sistema de enseñanza rumano.

Roman (1994), afirma que los años 1960-1970 marcan una imposición clara de la metodología audiovisual. En su libro *La didactique du français langue étrangère* recuerda cuatro grupos de métodos considerados modernos en aquel periodo:

1. Métodos informativos – participativos (l'exposé, la démonstration, la conversation, le dialogue linguistique ou littéraire, l'approche du texte de civilisation).
2. Métodos informativos – no participativos (l'exposé, le récit, l'explication).
3. Métodos formativos – participativos (le jeu, la recherche individuelle, la découverte).
4. Métodos formativos – no participativos (l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme).

El tipo de ejercicios que solían aparecer en los manuales de la época eran tales como transformar frases simples en subordinadas, completar frases, crear frases a partir de algunos verbos, la sustitución de palabras por los sinónimos correspondientes, mezcla de preguntas cerradas y preguntas abiertas. Las habilidades a las que se recurre con mayor frecuencia son la comprensión y expresión escrita:

Los ejercicios explotan principalmente –conforme con las indicaciones de los programas de 1972-1973, que han servido de base para la elaboración de los respectivos manuales – el léxico (por sinonimia, familias de palabras) y solo en segundo lugar el aspecto literario –ejercicio con preguntas referidas al texto y la redacción como deberes–.

Tunsoiu (2014), analiza los programas escolares elaborados en 1977 y 1979, en los que se incluían contenidos literarios indicando que la literatura se tenía que abordar de forma diferente, primando el criterio lingüístico sobre el literario y debería servir de referencia para situaciones comunicativas. Sin embargo, debido al alto nivel de los textos, no se facilitaba una expresión auténtica por parte de los alumnos. Además, los textos no representaban modelos “reales” de lengua que sirvieran para conversaciones reales ya que eran en su mayoría adaptados.

En los 80 en la Universidad ya aparece la organización de los manuales por temas, trabajando el léxico correspondiente y se intenta emplear todas las destrezas, incluso la de interacción oral, cuando se crean debates. Sin embargo, los textos “soporte” siguen sin representar materiales auténticos. La finalidad de las actividades no es crear conversaciones reales sino reforzar y memorizar conocimientos adquiridos. Las destrezas más trabajadas son la comprensión y la expresión escrita. El método más utilizado es el estructural. Tampoco se

usan materiales de audio o conversaciones reales (Tunsoiu, 2014).

Cuniță, Drăghicescu, y Popa, (1997) evalúan las características principales de los manuales anteriores al año 1989. La característica principal consistía en no respetar, con pequeñas excepciones de textos literarios, el principio de la “autenticidad” de la lengua y la práctica del material lingüístico en contextos y situaciones que simulaban lo auténtico y lo normal. De aquí se extraen las otras características de los manuales, que son las que siguen:

1. Temática monótona, que lleva a la falta de interés por parte de los alumnos.
2. Elementos de cultura y civilización representados solamente por la literatura, de preponderancia clásica.
3. Lengua presentada en compartimentos, vocabulario, gramática.
4. Carencia de ejercicios que formen y consoliden la comprensión tras escuchar, lectura para extraer información.
5. Imágenes no atractivas y no relevantes.
6. La falta de materiales auxiliares que deben acompañar al manual (el libro del profesor, el cuaderno de trabajo, los casetes) (Cuniță et al. 1997, pág. 54-55).

En los últimos cinco años del Régimen de Ceaușescu., aunque no existiera una prohibición explícita, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrentó con muchas dificultades, dada la voluntad del régimen de cerrar el país y aislarlo del exterior.

En general y a modo de conclusión podemos decir que los manuales del período comunista presentan una misma estructura. El temario está dividido en “lecciones”, siguiendo el método estructural. Aparecen el mismo tipo de actividades (denominados ejercicios en estos manuales) con pocas ilustraciones e imágenes. Los ejercicios estructurales y los de traducción son los que predominan. El léxico se introduce en torno a un tema común o a una familia de palabras mayormente en forma de listados traducidos al rumano o se ofrecen sinónimos. La práctica se realiza mediante ejercicios mayormente estructurales, de rellenar huecos, de completar frases, de buscar antónimos o sinónimos. Tampoco faltan los ejercicios de traducción que presentan los sintagmas ya estudiados.

Respecto a la gramática se sigue, por lo general, este modelo: se enuncia el ejemplo y después, en un cuadro, se presentan las reglas gramaticales correspondientes al tema tratado. A continuación se proponen ejercicios de transformar frases, de contestar a preguntas cerradas para trabajar el tema gramatical introducido, de completar frases según el modelo, de rellenar

huecos, etc.

A finales de los 80 algunos manuales además de los ejercicios estructurales (rellenar huecos, completar y transformar frases, etc.), introducen crucigramas, ejercicios de relacionar dos columnas y conversaciones guiadas.

La enseñanza de las lenguas extranjeras después de 1990

Después de la caída del comunismo en 1989, las lenguas extranjeras se introducen en la Enseñanza Primaria e incluso en la Preescolar. En la Educación Terciaria, en los centros universitarios de prestigio, Bucarest, Iași, Cluj-Napoca y Timișoara se han introducido nuevas lenguas y también ha aumentado el número de lenguas ofrecidas como lenguas optativas.

En el año 1998 se crearon los programas intensivos de lenguas extranjeras que cuentan con una dedicación de tres a cuatro horas semanales y los programas bilingües, con un total de cinco a siete horas semanales y una o dos horas de elementos de cultura y civilización, geografía e historia del país. El francés ocupaba un lugar primordial con un 51 %, seguido del inglés que con un 34 %. Poco a poco, Rumanía, igual que los demás países europeos, introdujo el inglés en todas las escuelas y los jóvenes empezaron a dejar de estudiar francés. Esto conllevó el envejecimiento del profesorado de francés y la aparición de nuevos profesores de lenguas extranjeras, formados sobre todo en la enseñanza del inglés, lo que provocó de paso un cambio generacional del profesorado. Para la sociedad del cambio y en especial para los jóvenes, el estudio del inglés era considerado como un paso hacia la modernidad (Tunsoiu, 2014).

Todo ello vino acompañado de cambios importantes referidos a la edición de manuales. Durante el período comunista, los profesores se veían obligados a utilizar los manuales publicados a nivel estatal por la *Editorial Didáctica y Pedagógica*. Como ya se dijo en la sección “3.4.6. Material de instrucción”, gracias a la financiación del Banco Mundial a partir de 1998 surgieron nuevas editoriales y los profesores pudieron elegir libros de una larga selección al igual que se permitió el uso de materiales importados que se impartían de manera autónoma y libre de imposiciones políticas.

Un proyecto digno de mención es el realizado por la Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca titulado *Autodidact* en el que participan profesores universitarios especialistas de la propia universidad. Este proyecto es indicativo del cambio de mentalidad y de la necesidad de

nuevos métodos de enseñanza en la educación superior. El objetivo fundamental del proyecto es fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía a través de los métodos establecidos por la Unión Europea a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*:

Desde un punto de vista científico, el tema cumple con una necesidad urgente de evaluación y descripción de Didáctica de la Lengua en Rumanía en relación con el *status quo* en otros países y, más concretamente, la necesidad de encontrar soluciones concretas y programas de puesta en marcha efectiva homogénea y el acceso a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la Educación Superior rumana. El proyecto proporcionará descripciones coherentes de Didáctica de la Lengua, objetivos en el contexto de la integración europea, el establecimiento de metas estratégicas de emergencia y modelos alternativos (selectivos), dependiendo del tipo de público beneficiario - educación pública (enseñanza de personal y estudiantes) y público en general - los niveles y habilidades específicas (comprensión competente, lectura, escuchar, hablar y escribir), de conformidad con las normas europeas del MCER (Auto Didact, 2007).

En el proyecto se analiza de manera crítica la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades rumanas y propone la incorporación de métodos innovadores en consonancia con los requerimientos de la formación lingüística en Europa. *Autodidact* presenta actividades prácticas para todos los niveles en las siguientes lenguas: inglés, francés, alemán y ruso, además del rumano como lengua extranjera.

A partir del año 2003 según un estudio realizado por Bruand-Exner (2009), el inglés pasa a ocupar el primer lugar en vez del francés en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta decadencia del francés ya había comenzado a finales de los 90 (en 1998 el 51% de los alumnos estudiaban francés). Diez años más tarde, en 2008 el porcentaje descendió a un 42%.

Tunsoiu (2014), en su análisis de los programas de los manuales de enseñanza en Rumanía determina tres etapas acerca de los textos y el léxico que se introducen en cada manual:

1. La primera etapa es entre la V – VII clase de la Enseñanza Secundaria cuando se utiliza la lengua usual. El léxico y los textos introducidos no son de gran complejidad.
2. La segunda es una etapa de transición entre el I y el II año de Instituto cuando se presentan textos tanto literarios como de lengua usual.
3. La tercera etapa, en el III y el IV año de Instituto cuando se introducen textos literarios en orden cronológico de una manera sistemática.

Actualmente, además de los métodos comunicativos, han empezado a utilizarse en el aula los llamados *métodos metacognitivos*, ya que se considera que la enseñanza eficiente no representa solo la acumulación de conocimientos, sino a la toma de conciencia de los procesos cognitivos, hacia lo que se ha asimilado para una mejor comprensión de los procesos implicados y de sus resultados. Se pretende que los alumnos descubran a través de la reflexión y la auto-observación ciertas estrategias de aprendizaje. El profesor tiene el papel de fomentar la reflexión e incidir en la comprensión de los procesos.

Tunsoiu (2014), indica las preferencias de alumnos universitarios de español sobre el tipo de actividades. Un 60% prefieren actividades de conversación seguido de un 45% por actividades de rellenar huecos (los alumnos podían marcar ambas opciones de ahí que la suma de los porcentajes supere el 100%). En una encuesta desarrollada por la misma autora a los profesores sobre el enfoque por tareas, el método que muestra hoy en día una mayor tendencia a aplicarse en las aulas, el 20% no lo utilizan frente a un 55% de los profesores que sí lo utilizan, pero, por otra parte, no les parece adecuado para cualquier tipo de estudiante. “La procedencia y el estilo de enseñanza al que una persona está acostumbrada influyen en gran medida en la decisión de optar por un método u otro” (ibíd., pág. 133).

Mara-Romocia (2010) afirma que la enseñanza de las lenguas en Rumanía se encuentra en un momento interesante en el que la didáctica ha de centrarse en el individuo estableciendo un programa personalizado:

On se trouve donc à un moment très intéressant de la didactique des langues, moment où on demande à chaque enseignant d’analyser la situation d’enseignement dans laquelle il se trouve, et de préparer lui-même un programme adapté et cohérent, plutôt que de suivre pas à pas un manuel Mara-Romocia (2010, pág. 91).

Las lenguas extranjeras en el Plan de Estudios

Los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras los determinan los programas elaborados por el Ministerio de Educación rumano. Las consideraciones principales reflejadas en los programas publicados a partir de 1990 fueron las siguientes (Cuniță et al., 1997):

1. La situación concreta, el papel y el lugar de las lenguas extranjeras en la civilización y la cultura contemporánea.

2. El cambio de una enseñanza de tipo lineal, extensiva a una concéntrica, intensiva que asegura la retención y la utilización de los conocimientos a largo plazo y la consolidación de las habilidades de una lengua.
3. La necesidad de razonamiento de los objetivos específicos en cada uno de los ciclos de enseñanza y forma de comportamiento lingüístico.
4. El respeto del principio de la “autenticidad” del fenómeno lingüístico tal como se manifiesta actualmente con el propósito del desarrollo de una competencia real de comunicación.
5. La necesidad de la correlación del contenido con los intereses y las necesidades del que aprende la lengua extranjera.
6. El compromiso de libertad del profesor para elegir las técnicas y los métodos adecuados a la realización de la finalidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.
7. La valoración de la formación específica formativa en la lengua extranjera desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social.
8. El desarrollo de unas estrategias instructivo-formativas que potencien la enseñanza e implícitamente el desarrollo de las competencias lingüísticas (Cuniță et al. 1997, págs. 52-53).

El punto 6 del programa ministerial, por ejemplo, se refiere concretamente a la libertad del profesor de elegir los métodos y las técnicas empleadas en clase. Como se ha mencionado anteriormente, durante el período comunista los profesores tenían que utilizar los materiales publicados por la editorial estatal *Editura Didactica y Pedagogica*.

Las lenguas extranjeras las imparten profesores especialistas. Los libros de texto son gratuitos, proporcionados por la administración educativa. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela depende en gran medida del nivel de la maestra especializada.

La decisión del estado rumano de introducir obligatoriamente la primera lengua extranjera a partir de segundo de primaria, a la edad de 7-8 años, ha sido positiva apoyándose en los estudios que certifican la conveniencia de un aprendizaje temprano para obtener un dominio de la lengua extranjera equiparable a la lengua materna y especialmente para la adquisición del dominio fonético (Bialystok y Hakuta, 1994; Caccavale, 2007; Taylor-Ward, 2003). También existe la posibilidad de empezar a estudiar un idioma extranjero de circulación

internacional de manera no oficial a partir de la guardería.

El número de horas en el 2º curso de primaria oscila de una a dos horas semanales. A partir del 5º curso, es decir 1º de secundaria, el número de horas empieza a aumentar llegando a 7 horas o más en los liceos bilingües.

En el año 2003 se introdujo el tercer idioma moderno a partir del décimo curso (correspondiente al segundo curso de Bachillerato) e idiomas como el italiano y el español empezaron a ganar terreno. Actualmente el español es uno de los idiomas extranjeros enseñados en el sistema educativo rumano, tanto a nivel de Enseñanza Secundaria y Bachillerato como en la Universidad.

En 2007/2008, se introdujeron dos lenguas extranjeras en el sistema escolar a partir del 3er y 5º curso, es decir el tercer año de primaria y el primero de secundaria. En función de la dirección del centro se pueden introducir también una o más lenguas extranjeras optativas.

En el año 2009, la oferta de las universidades seguía siendo amplia aunque los profesores contaban con un material pedagógico bastante modesto. Las facultades en las que se estudian lenguas son en general las de Filología y Traducción/ Interpretación. Aunque también existen facultades en las que hay asignaturas que se imparten en un idioma extranjero, en general inglés o francés como, por ejemplo, la Facultad de Derecho, la de Ciencias Políticas, o la Academia de Estudios Económicos. Hay una diferencia destacable entre los estudios filológicos cursados en Rumanía y los que se cursan en España. La carrera de Filología en Rumanía cuenta con dos especialidades mientras que en España solo se imparte una (Cuniță et al. 1997, págs. 52).

De acuerdo con la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria y Secundaria Mara-Romocia (2010) explica:

[...] dans le système d'enseignement roumain, la langue étrangère est étudiée, dans une première étape (Ière et IIe classe) comme discipline en option, dans une deuxième étape d'une manière renforcée (IIIe, IVe, Ve, VIe, VIIe, VIIIe classe) (Mara-Romocia, 2010, pág. 6).

Al inicio del curso, se establecen unos objetivos previos que se desean cumplir. Existe un plan de enseñanza, pero también un proyecto didáctico diseñado por el profesor con el número de horas dedicadas a cada actividad y tema. Si antes, en la enseñanza tradicional se diseñaba en función de una hora de clase, actualmente el proyecto didáctico corresponde a una unidad

didáctica.

En el diseño de una unidad didáctica, se tipifican el nivel, el tema, los objetivos operativos, los contenidos, la temporalización, los métodos, las actividades y las estrategias o técnicas que se han de utilizar. Hay una planificación y una estructura detallada. En la enseñanza tradicional, no se especifican expresamente los objetivos o el método y se siguen las lecciones en el manual correspondiente. Manolache (2003), describe las etapas de una lección tradicional:

1. La mise en train/le moment où l'on capte l'attention des élèves.
2. La réactualisation des connaissances.
3. La vérification des connaissances.
4. La communication des nouvelles connaissances, la communication du thème, des objectifs et de données.
5. L'obtention de la performance (le moment du travail indépendant, de la découverte).
6. Le feed-back (ou le contrôle en retour : c'est le moment où on se rend compte de la façon dont les élèves se sont approprié les nouvelles connaissances).
7. Le transfert (l'intégration des nouvelles connaissances parmi les connaissances acquises antérieurement).
8. L'évaluation (qui peut se faire plusieurs fois dans la même classe) Manolache (2003, pág. 49).

La importancia de la adquisición de las lenguas extranjeras en Rumanía actualmente viene abalada por la presencia relativamente elevada de establecimientos bilingües representados por liceos u otros tipos de centros. Existen distintos tipos de liceos: liceos con horario normal, con clases en horario intensivo para las lenguas extranjeras y clases bilingües, sean de perfil humanista o científico. En las clases bilingüe, la Historia, Geografía y la Cultura y Civilización se estudian en el idioma extranjero enseñado. Según Mara-Romocia (2010), en Rumanía existen 69 establecimientos bilingües, lo que representa un número importante en comparación por ejemplo con países más cercanos, como Bulgaria (en torno a 30) o Polonia (7). La importancia del bilingüismo en Rumanía, igual que en otros países, se incluye dentro de la política de defensa del plurilingüismo en Europa.

Otro indicador en cuanto a la importancia dada a los idiomas en Rumanía lo constituyen las

pruebas de nivel de lengua para el acceso a estudios universitarios filológicos o lingüísticos. El estudiante tiene que demostrar que tiene un nivel avanzado de las dos lenguas que desea estudiar. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la etapa de Enseñanza Secundaria se considera fundamental.

Si nos referimos a la enseñanza de francés en la Europa de Este, hay que decir que “Rumanía ha representado constantemente una excepción, siendo el país con más estudiantes de francés de todos los países de su entorno” (Tunsoiu, 2015, pág. 57).

Material de instrucción después de 1990

Cuniță et al. (1997:55) afirman que después de 1990 los textos de carácter ideológico habían desaparecido de los manuales para dar paso a la introducción de textos de cultura y civilización.

Como se ha venido indicando, durante el período comunista, los profesores se veían obligados a utilizar los manuales publicados por la Editorial del estado Didáctica y Pedagógica. A partir de la liberalización del mercado editorial, especialmente después de 1998 se publicaron nuevos manuales y los profesores pudieron empezar a elegir libremente y a utilizar también manuales editados fuera del país.

Cuniță et al. (1997) enumeran los tres tipos de manuales que se utilizaban en el curso escolar 1996-1997:

1. Manuales elaborados antes de 1990, revisados solo en la parte que corresponde al contenido.
2. Manuales elaborados por profesores rumanos aconsejados por especialistas extranjeros.
3. Manuales publicados en el extranjero, obtenidos por donaciones o comprados por algunas escuelas para pasar más rápidamente a una enseñanza más eficiente y moderna.

Algunos de estos manuales, especialmente los de segundo y tercer curso fueron elaborados inmediatamente después de 1990. La mayoría se crearon siguiendo el principio de los métodos comunicativos (algunas excepciones siguieron el método directo). En general contienen ejercicios que practican la lengua en esa dirección, también se introducen

elementos de fonética y otros ejercicios para la comprensión y expresión oral. Al final de cada manual existe un breve diccionario bilingüe con las palabras más utilizadas en cada lección.

Si los manuales RAO y Cavallioti se equilibran a nivel de la estructura y del contenido, difieren en la manera de presentar la gramática: RAO está diseñado en la línea del método directo, y Cavallioti está más cerca del método comunicativo. El más complejo a nivel de concepción y realización es el manual Humanitas Educacional, con muchos documentos auténticos integrados como elementos de cultura y civilización (Cuniță et al., (1997, pág. 60, cit. en Tunsoiu, 2014, pág. 161).

Tunsoiu (2014), constata diferencias destacables entre el tipo de manuales en la época comunista y los elaborados tras la Reforma Educativa. Destaca la artificialidad de los textos y la clara imposición ideológica en la época comunista frente a la utilidad en los textos diseñados para trabajar la comprensión escrita y el uso real de la lengua en los manuales más recientes.

En la elaboración de manuales, según Cuniță et al. (1997:55) resultó sumamente importante la colaboración con el Consejo Británico, el Centro Cultural Francés y el Instituto Goethe en los años que siguieron a la caída del Régimen comunista. Estas instituciones prepararon a los profesores-autores de manuales y ofrecieron asesoramiento y formación especializada.

Cabe citar aquí, los cursos prácticos editados por profesores universitarios rumanos en muchos casos anteriores a 1989. Se adopta el método gramática-traducción. Al principio de cada lección se presenta el vocabulario de un tema en concreto con una lista de palabras seguido de un texto y ejercicios principalmente de identificación de palabras, de búsqueda de sinónimos, antónimos etc., que representan el tipo de ejercicios tradicionales.

Una de las editoriales creadas después de la Revolución, fue la Editorial Corint. A diferencia de los manuales anteriores al año 1989, se utilizan más ilustraciones e imágenes. Las fotos suponen un apoyo al tema en cada unidad y el léxico está contextualizado a diferencia de la época anterior. Respecto al contenido, los temas tratados principalmente son de interés general (las vacaciones, la amistad, el ocio, las profesiones etc.) y los textos no son “ideológicos”. El propósito final ya no es adquirir conocimientos gramaticales o léxicos, sino “saber hacer”. Cada unidad se compone de actividades prácticas, útiles en la vida real, que se articulan en torno a funciones del lenguaje tales como describir una persona/un objeto, presentar a alguien etc. El tratamiento de la gramática es fundamentalmente inductivo y está al servicio de la comunicación entre los alumnos. En cuanto a las destrezas, las que más se trabajan, son la expresión y la interacción oral y en menor proporción la comprensión y

expresión escrita. La comprensión oral se descuida casi por completo. Tampoco faltan los contenidos culturales (Tunsoiu, 2014).

En general se siguen modelos de lengua reales, aunque adaptados a las necesidades de los alumnos. Además del registro formal también se incluyen algunas palabras del registro familiar. Las preguntas que se crean a partir del texto son de dos tipos: una más cerradas (porque la información solicitada se puede buscar en el texto) y otras de respuesta abierta que requieren la opinión del alumnado. En general se intenta interaccionar con el alumno para averiguar su opinión en relación a las ideas expresadas en el texto y en algunas ocasiones se fomenta la interacción oral instando a los alumnos a compartir sus opiniones con los compañeros. Se trata principalmente de actividades individuales y en menor proporción de actividades en parejas o en grupos pequeños (ibíd.,).

También se fomenta la creatividad porque a partir de situaciones dadas se solicita la producción de otras. Hallamos asimismo ejercicios estructurales (dar sinónimos o antónimos) y de crear frases, pero más frecuentes son las actividades comunicativas. El objetivo es crear en todo momento situaciones verosímiles que puedan preparar al alumno para situaciones de comunicación reales, animando a los estudiantes a participar y trabajar en pareja o en grupo (ibíd.,).

Se incluyen aspectos culturales o socioculturales, característicos de los métodos comunicativos. Se combinan tanto los métodos comunicativos, el método gramática-traducción y ejercicios estructurales (rellenar huecos o de transformar frases).

Podemos resumir afirmando que se trabajan tanto los contenidos lingüísticos (gramaticales o léxicos), los comunicativos (que en algunos casos se pueden considerar funcionales) y los culturales, y que el material que se ofrece es bastante completo. En resumen, se observa una clara evolución de las técnicas y métodos utilizados en los manuales más recientes si los comparamos con los manuales del período comunista.

Por lo general, hay un equilibrio de las cuatro destrezas, quizá en menor proporción en lo que atañe a la expresión escrita y también se hace uso de la interacción oral. Asimismo, se incluyen materiales auténticos.

En cuanto a los manuales de ELE (Español Lengua Extranjera), emplean por lo general el método comunicativo adoptando un tratamiento inductivo de la gramática y el vocabulario, exceptuando algunos ejercicios que ya hemos mencionado que hacen uso con más frecuencia

del método estructural u otros métodos más antiguos.

No obstante, es necesario distinguir entre el contenido y el enfoque de los nuevos manuales con la incorporación de las nuevas metodologías y lo que ocurre realmente en las aulas. Actualmente se siguen utilizando manuales y métodos de inclinación tradicional y estructural publicados por autores rumanos de prestigio (en su mayoría profesores universitarios rumanos), lo que ha generado una situación de la enseñanza de idiomas extranjeros a medio camino entre posiciones más tradicionales y otras más avanzadas, es decir entre métodos tradicionales y métodos comunicativos. Respecto al estilo del profesorado se combinan igualmente ambos enfoques (Tunsoiu, 2014).

Martínez Espinosa (2008) también afirma al respecto:

Durante el I Encuentro de profesores españoles de secciones bilingües de Bulgaria, Hungría y Rumanía celebrado en abril de 2005 en Silistra (Bulgaria), organizado por la Consejería de Educación del MEC en Bulgaria, se hizo patente el estado común que presentaba la cuestión de la enseñanza del español y del resto de lenguas en cada uno de los países. Semejantes conclusiones arrojó también el informe de las delegaciones del MEC en Rusia, Polonia, Eslovaquia y Chequia publicado en 2007 con los datos estadísticos del 2006. Estos trabajos muestran en gran medida que a pesar del gran esfuerzo que realizan tanto las autoridades educativas de los países mencionados como las autoridades e instituciones españolas (Consejería del MEC, Asesorías, Embajadas, Agregadurías, AECI e Instituto Cervantes), el peso y el prestigio de los sistemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje aún se siente en nuestros días (Martínez Espinosa, 2008, págs. 633-634).

El mismo autor concluye afirmando que “en los países del este los profesores pretenden adoptar una metodología estructuralista o de Gramática-Traducción” (ibíd. pág. 643).

En la Universidad en Rumanía existen tres tipos de clase: los cursos magistrales, los seminarios y los cursos prácticos de lengua. Es solamente en los últimos años de carrera o en los estudios de máster cuando se aplica la clase tipo debate donde los alumnos pueden participar. Los seminarios se basan en la metodología tradicional con la presentación de trabajos o la preparación de una bibliografía en torno a un autor literario o un tema. Los alumnos desean la renovación de la didáctica universitaria, ya que dicho sistema no los anima a participar, pero también son ellos los que deberían contribuir a este cambio, aportando informaciones sobre otros sistemas de enseñanza con los que han venido estando en contacto durante sus estancias fuera del país (Cuniță et al., 1997).

Preguntados los alumnos de la Universidad Babes-Bolyai por la preferencia hacia el método de enseñanza de lenguas, prefieren el audiovisual, siendo el método más apreciado aunque combinado con otros métodos. Respecto a la destreza más utilizada, indican que es la comprensión escrita. Hay que mencionar aquí la presencia bastante elevada de textos literarios en los manuales tradicionales, ya que uno de los objetivos principales de ese método era la adquisición de conocimientos literarios de autores de prestigio. Los alumnos indican que actualmente se hace un gran uso de los textos literarios aunque también se incorporan textos prácticos (Tunsoiu, 2014).

Respecto al aprendizaje del vocabulario, se marca la preferencia de los alumnos por temas léxicos (la ropa, el cuerpo humano), aunque algunos también utilizan como técnica la memorización de listas de palabras o el método inductivo, según lo que se trabaja en clase.

En cuanto al aprendizaje de la gramática, el 61,5% de los alumnos que estudian francés frente al 91,75 de los que aprenden español prefieren aprender la gramática de manera deductiva estudiando primero las reglas y aplicándolas. Este porcentaje puede ser causado por un estilo de enseñanza con fuerte arraigo de la metodología tradicional en el que la gramática ocupaba un lugar predominante.

La mitad de los alumnos de español consideran que se utiliza un estilo tradicional mientras que la otra mitad piensa que se adopta un estilo comunicativo.

Sin embargo, Tunsoiu (2014), concluye que según los ejercicios llevados a cabo en el aula prevalece el estilo tradicional en la universidad y sugiere una introducción paulatina de metodologías actuales:

El estilo de enseñanza utilizado en la universidad, sobre todo en el caso de español, es por lo general tradicional y estructural, de acuerdo con los ejercicios practicados en clase, ya que es de hecho cuando los alumnos más participan, incluso los de nivel inferior. Este tipo de actividades no les molesta, sino que más bien les motiva, estimulando sobre todo el trabajo individual. El propósito es ir introduciendo actividades nuevas, comunicativas y adaptarlas en el caso que de que no funcionen. Por esa razón en las metodologías más recientes se recomienda ir paso a paso a la hora de introducir cambios, adaptando las actividades en función del grupo y del nivel, y no copiando modelos de otros países si notamos desinterés por parte de los alumnos (Tunsoiu, 2014, pág. 227).

El mismo autor en una encuesta realizada a profesores de español y francés obtuvo los siguientes resultados:

1. La mayoría de docentes (65%) piensan que el estilo más adecuado para la enseñanza de idiomas en Rumanía es el comunicativo y solo el 35% opinan que lo que más se ajustaría al estilo de enseñanza mayoritario sería el método tradicional.
2. El 85% de los docentes de español combinan varios métodos en clase dependiendo de la actividad que se trabaja. Solo el 25% utilizan con más frecuencia el método comunicativo y ninguno el método tradicional.
3. En cuanto a las actividades, el 85% afirman que la actividad que más emplean en sus clases es la interacción oral, el 30% utilizan actividades que trabajan también la expresión oral, el 25% trabajan la comprensión escrita y el 15% la comprensión auditiva (ibid., 132).

1.5.5.3. Lenguas extranjeras y cultura

Dănescu (2011) coincide en que la educación que recibimos tiene que ver con el contexto en el que se desarrolla:

L'éducation que nous recevons et la culture dans laquelle nous évoluons nous donnent un sens de ce qui est juste ou faux, de ce qui est bon ou moins bon. Nous développons des perceptions, attitudes et fonctionnements liés à ce cadre. Lorsque les messages reçus à la maison sont similaires à ceux reçus à l'école, les enfants ne sont pas tiraillés entre deux cultures, deux perceptions du monde (Dănescu, 2011, pág. 361).

La cultura puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudios como el de Sercu, (1995) sostienen que los alumnos rumanos aprenden de manera diferente a los españoles, franceses o cualquier otro pueblo. Cuniță et al. (1997), respecto a este estudio, recopilan algunas informaciones de especial interés en esta investigación:

Los rumanos tienen la capacidad de llegar a un rendimiento lingüístico especial en la enseñanza de una lengua extranjera, hasta llegar a un punto en que incluso los hablantes nativos deben reconocer el conocimiento perfecto de la lengua. Por desgracia, no consiguen manejar de la misma manera la dimensión cultural reflejada por esa lengua. Con otras palabras, los rumanos tienen más éxito en manejar la competencia gramatical y menos la competencia comunicativa que engloba el aspecto cultural, esta carencia acarrea errores latentes o malentendidos. Ya que los rumanos empiezan a estudiar lenguas extranjeras relativamente desde muy jóvenes, hace falta que la necesidad multicultural paneuropea esté incluida desde el comienzo del estudio. Los cursos de lengua post universitarios y de comunicación no deberían perder de vista la relevancia

de estos aspectos culturales para los profesionales y otras categorías de adultos que participarán en las negociaciones con representantes de otras culturas (Cuniță et al., 1997, pág. 176).

De todos modos, se trata de una posición que habría que matizar, ya que se podría discutir si es propia únicamente de los estudiantes rumanos o más bien si se trata de algo que podemos encontrar entre otros estudiantes de lenguas extranjeras, independientemente de su nacionalidad.

Chireac (2012) analiza el aprendizaje del español en alumnos rumanos y chinos de 6 de Primaria y 2º y 4º de ESO en Cataluña teniendo en cuenta la influencia de la L1 en la adquisición de la L2. El autor concluye que transcurridos tres años, los rumanos obtienen mayor variedad léxica frente a los chinos, sobre todo en catalán, aunque también son ellos los que utilizan más préstamos del catalán al castellano. Al mismo tiempo, los rumanos cometen menos errores que los chinos en ambos idiomas. La enorme diferencia entre las L2 y la L1 para los alumnos chinos hace que tengan dificultades a la hora de adquirir la gramática de una lengua latina y por el contrario la facilidad de los rumanos a la hora de aprenderlas por la proximidad con su propia lengua.

No obstante, el dominio de los aprendices rumanos de segundas lenguas no incluye solo a las lenguas latinas. En el año 2002, en una conversación el jefe de estudios del British Council en Bucarest me indicó que los alumnos rumanos estaban a la cabeza en los porcentajes de adquisición de los certificados de lengua inglesa tales como el *First Certificate* o el *Certificate of Proficiency*. Cambell, (1992, pág. 7) señala: “He sido sorprendido al comprobar el buen conocimiento de la lengua inglesa. Desde este punto de vista tenemos mucho que aprender en Europa Occidental, donde existe una predilección por enseñar las lenguas extranjeras modernas con la ayuda de la lengua materna”. El autor pone de manifiesto las dificultades en las que se encontraba el país al comienzo de las reformas a principio de los 90 cuando la crisis económica y la falta de criterios metodológicos y de planificación obstaculizaban una enseñanza de calidad: “Estos estándares están ahora amenazados por una expansión no planificada y sin recursos. Hay muchas secciones nuevas de inglés en las que los estudiantes no tienen acceso a los libros y que no pueden atraer a un personal didáctico adecuado” (ibíd.).

La influencia de la cultura y la lengua de origen en la cognición y la manera de aprender ha sido investigada en los últimos 50 años. La mayoría de estos estudios se basan en culturas consideradas distantes o muy diferentes entre sí como entre europeos/estadounidenses y

asiáticos y menos en países de áreas cercanas, como sería el caso de los países europeos. La pregunta sería *¿por qué entre países más cercanos desde el punto de vista cultural no podría haber diferencias?* Es decir, *¿aprende de la misma manera un español o un francés que un rumano?* o *¿depende de la lengua materna y la cultura de cada uno de ellos?* Tunsoiu (2014) responde indirectamente a estas preguntas señalando los factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera:

Desde mi punto de vista, y teniendo en cuenta mi propia experiencia en los dos tipos de enseñanza, rumano y español, considero que la lengua materna, el estilo de enseñanza/aprendizaje predominante (tradicional o comunicativo), la cultura e incluso el estilo de vida, el “orgullo”, la experiencia acumulada o creada por otros, el factor social, todo tiene que ver con la manera de enseñar/aprender un idioma extranjero (pág. 179).

De la cita anterior, se podría deducir que, debido a la influencia de todos esos factores, las maneras de aprender entre países, aunque sean cercanos, pueden ser muy diferentes.

Otro aspecto fundamental en la cultura educativa es el papel del profesor y la relación entre profesor-alumno. En Rumanía en muchos casos esta relación sigue siendo distante, al rechazar la idea de que los alumnos y los profesores deberían colaborar. Cuniță et al. (1997) afirman: “La relación profesor-alumno sigue siendo rígida, el primero estando raramente dispuesto a ver en el segundo un compañero de interacción a veces incómodo, pero sobre todo estimulante para el proceso pedagógico íntegro” (pág. 22).

Respecto a la diferencia entre el papel del profesor en la enseñanza tradicional y la comunicativa los autores sostienen que

Si por tradición el profesor representa una autoridad profesional, la relación con los alumnos ha de ser de superioridad, siendo autoritario y distante con los alumnos. Ahora bien, un mediador en la comunicación debe ser cooperante y estimulante, lo que hace que veamos en el marco de las lenguas extranjeras una relación de colaboración, estimulación recíproca, el profesor siendo el que guía a los alumnos en el proceso de enseñanza y modelando la enseñanza colaborativa (ibíd., pág. 23).

Tradicionalmente, en el proceso de aprendizaje solo se consideraban por ejemplo actividades de enseñanza, el aprendizaje del vocabulario o aprender a escribir. Sin embargo, la adquisición de ciertos prejuicios o preferencias, o ciertas actitudes sociales no eran consideradas como posibles consecuencias del tipo de formación o enseñanza (Bălăceanu, 2010).

Un factor fundamental en el proceso de aprendizaje es la motivación del alumno. La

motivación puede estar influida por las condiciones sociales del país. Bajo esta premisa se podría deducir que pueden existir diferencias en el modo de aprender de los rumanos, españoles, franceses o nacionales de cualquier otro país. Según Tunsoiu, (2014), los rumanos en especial tienen la necesidad de aprender otras lenguas de circulación internacional (al menos dos) ya que su lengua materna no les permite desenvolverse en otros medios. Este hecho afecta a su motivación.

Las carencias ocurridas durante la época comunista tales como el aislamiento político y cultural, el adoctrinamiento en los manuales o las crisis económicas influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no en la motivación (Tunsoiu, 2014).

1.5.5.4. El estudio del español en Rumanía

La presencia del español en las escuelas rumanas responde al interés que el estudio de las lenguas románicas ha despertado siempre en Rumanía. De todas maneras, esta presencia del español en la enseñanza rumana continúa siendo modesta si la comparamos con la del francés. En los centros educativos predomina en la actualidad el estudio del inglés, francés y alemán como lenguas extranjeras, con una tendencia cada vez mayor, como ya se ha indicado, de predominio del inglés (Tudosiu, 2014).

En 2007, eran muy escasos los centros de primaria que impartían español. Eran casos aislados. La excepción la constituía Bucarest con 4 escuelas que nutrían de alumnos a los liceos bilingües de la ciudad. Zaccagnini de Ory (2009) resume la situación de la enseñanza del español en Rumanía en 2007:

En general referido a toda la enseñanza no universitaria reglada, solo cursan español en Rumanía un 0,50%. En la Enseñanza Secundaria destaca el predominio de la ciudad de Bucarest, a excepción de la cual no existen otros núcleos significativos. La enseñanza del español se encuentra muy dispersa y en 26 provincias se limita a un liceo o a una escuela en la capital con un solo profesor y un reducido grupo de alumnos que estudian español como segundo o tercer idioma una o dos horas semanales. En las zonas rurales y pese a la inmigración a España de muchos habitantes, la presencia del español es casi nula (Zaccagnini de Ory, 2009, pág. 394).

Tres años más tarde, Barroso (2010, pág. 18), acerca de la enseñanza de español en Rumanía, afirma:

Recordemos aquí que Rumanía es considerado todavía un país francófono, aunque en la

práctica la enseñanza de francés ha descendido drásticamente, tanto como ha aumentado la enseñanza de español, por lo que se podría afirmar que la relevancia que antes tenía el estudio del francés empieza a ocuparlo la enseñanza de español, aunque este fenómeno es bastante lento (Barroso, 2010, pág. 18).

Sin embargo, Zaccagnini (2009) afirmaba que los porcentajes eran todavía reducidos en 2009 aunque el interés por la lengua y la cultura española se ha incrementado debido a factores como la inmigración rumana a España o el hecho de ser una lengua latina:

El número de alumnos rumanos que estudian es reducido, apenas 1 de cada 250. Un panorama que contrasta con el creciente interés que en general muestran los sectores juveniles de la población por el mundo hispánico. En los últimos años se han incrementado las referencias sobre España en la sociedad rumana y en los medios de comunicación, debido al notable número de residentes rumanos en España. Este hecho ha producido lógicamente una multiplicación de los vínculos entre ambos países: comercial, político, laboral, etc. Por otra parte la lengua española se percibe como una lengua emparentada con la rumana por su origen común neolatino. Esta proximidad sistémica facilita la labor de aproximación de la lengua a los estudiantes (Zaccagnini, 2009, pág. 398).

En la elección de español existe una percepción positiva y una cierta admiración de los rumanos por España y los países de habla hispana. Esta “proximidad románica”, semejante a la del siglo XIX con relación al francés juega un papel motivador. La idea de “romanidad” favorece esa afinidad de los rumanos con una lengua que les parece próxima.

La alta tasa de emigración a España ha sido un factor importante del impulso en el estudio del español. La inmigración iniciada principalmente a partir de finales de los años 90 ha facilitado el interés hacia la lengua y la cultura dentro del contexto familiar y social de la persona que emigra.

Un factor importante en la presencia del español en Rumanía lo constituye la emisión en las televisiones rumanas de telenovelas latinoamericanas. La irrupción diaria en los hogares de estas series supone un acercamiento directo a la lengua y a la cultura hispana produciendo un impacto sobre todo en la comprensión oral de la lengua ya que en Rumanía las emisiones extranjeras no se doblan lo que favorece la exposición a las lenguas extranjeras en los hogares desde una temprana edad. Era frecuente durante los años en los que impartí clases de español en el Instituto Cervantes de Bucarest, la inscripción a los cursos de niños y adolescentes que habían adquirido un cierto nivel gracias a las telenovelas.

Actuaciones dentro de la política cultural española a partir de los años 90 han supuesto también un cierto impulso del español en Rumanía tales como la implantación de lectorados AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y la inauguración de una sede del Instituto Cervantes en Bucarest. Actualmente el español se imparte en más de cien escuelas y colegios de Rumanía donde aproximadamente 130 profesores imparten las clases. El 22% del alumnado rumano de español de estas escuelas se concentra en la ciudad de Bucarest (Bărdaş, 2013).

1.5.6. Críticas a la reforma y dificultades en su ejecución

Rumanía sobrevivió a uno de los regímenes totalitarios más duros de la región incluso después de 10 años, mucha gente permanecía pasiva e incómoda con la participación social o política. La privatización industrial y agraria y la reestructuración del país es más lenta en Rumanía que en otros países de la Europa central, la inflación es alta y los niveles de pobreza no disminuyen. Bajo estas condiciones, es difícil que la reforma educativa avance todo lo rápido que sería deseable, especialmente en áreas como la descentralización financiera o la participación de la comunidad y los padres en las decisiones del currículo.

Según Stefanescu (2004), la reforma del sistema educativo efectuada con el propósito de integrar a Rumanía en las estructuras europeas tampoco tuvo éxito. La reforma abordó principalmente aspectos formales, lo que generó confusión y provocó que los licenciados optasen cada vez menos por un futuro laboral en el mundo educativo, con el agravante de los bajos salarios de los profesores. En la educación superior, detrás de una fachada de liberalismo, el sistema privado se desarrolló extensamente sin mantener niveles adecuados de calidad, lo que, junto con el crecimiento del sistema estatal, conduciría a una masificación del sistema educativo superior en Rumanía.

El objetivo de la reforma curricular que empezó en 1991 era desarrollar, validar y poner en práctica un currículo adaptado a la nueva sociedad rumana y a las necesidades de una economía abierta dentro de un contexto de globalización. En 1997, este objetivo se logró solo parcialmente debido a la combinación de varios factores entre ellos:

1. La tendencia a designar un currículo centrado en las asignaturas: el programa de cada asignatura a veces se desarrolló de manera aislada de los otros en vez de una parte de un currículo unitario y coherente (sobre una base tanto diacrónica como

sincrónica), con una visión sistémica del recorrido educativo y un enfoque integrado de todas las materias.

2. Falta de experiencia y de formación específica de las personas implicadas en el proceso.

Aunque las leyes rumanas permiten el acceso libre y sin restricciones a la educación básica (que no significa necesariamente igualdad de oportunidades para el acceso), en términos de oportunidades reales todavía existen grandes discrepancias. Por lo tanto, el proceso de reforma de los últimos años, con efectos positivos visibles en la educación, no ha resuelto los problemas de las zonas rurales y de las zonas desfavorecidas. Además del déficit crónico de financiación general, hay algunos fenómenos negativos que ponen en duda la cuestión de la igualdad de oportunidades, la oferta educativa, las posibilidades de acceso a la educación y la calidad de servicios educativos tales como:

1. El número insuficiente de personal docente como consecuencia de los bajos sueldos y de la situación social en declive de la profesión.
2. Incómodo acceso del personal docente a los medios de información y documentación en algunas comunidades rurales y aisladas.

El salario de los profesores en Rumanía es bajo según los estándares europeos, también son bajos en relación a otros salarios en empleos que requieren cualificación equivalente. Para mejorar la eficacia de los profesores y su motivación, especialmente en estos momentos de profunda reforma educativa, la cuestión salarial debía discutirse en el parlamento.

Aun con cambios realizados en el ámbito de las políticas sociales sobre la protección del niño, la educación no logró alcanzar un replanteamiento global del sistema, conservando más bien un carácter fragmentado. Las medidas tuvieron por objeto actualizar la legislación anterior que era específica de un sistema centralizado de protección y totalmente controlado por el Estado.

El informe realizado en 1995 por un equipo de investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación logró llamar la atención sobre la educación en varios temas. Según este informe, en ese momento, esos temas fueron:

1. Dispersión de esfuerzos, debido a la ausencia de políticas de educación continua y permanente.
2. La existencia de una gran población en riesgo, expuesta a la falta crónica de educación

básica (individuos parados de larga duración, las personas no incluidas en la enseñanza obligatoria, la población gitana, personas con discapacidad, población migratoria, refugiados, etc.).

3. La falta de habilidades fundamentales para adaptarse a las necesidades de la economía de mercado (el espíritu empresarial, la gestión de riesgos, la cultura organizacional, la ética de la competición) y de la sociedad civil (ejercicio de los derechos civiles y la libertad, asunción de la responsabilidad, el espíritu crítico, el diálogo social, la tolerancia, etc.).
4. Reaparición del analfabetismo funcional, considerada como completamente erradicada en los años 50.

El ratio profesor –alumno en el curso 1995/1996 era de 21:1 en la Educación Primaria, similar al porcentaje alemán (20,9) al del Reino Unido (21,3) o Japón (19,7).

En la Educación Secundaria Superior, el porcentaje era de 11,4:1, mucho más bajo que el ratio en los países de la OECD, que es 14,8:1. Sin embargo, la baja cualificación de profesores era un problema a nivel de *gimnaziu*, principalmente en el contexto de aplicación del nuevo currículo. Sin embargo, existía la prioridad dentro de los centros de profesores para preparar a éstos con el conocimiento necesario para introducir el nuevo currículo a los alumnos (OECD, pág. 85).

En la Formación Profesional, se crearon 47 escuelas de formación profesional y 51 postsecundarias en el curso 1998/99. Sin embargo, debido a las restricciones financieras para poner al día el equipamiento y en ofrecer la necesaria formación de los profesores para adaptarse al nuevo currículo, la reforma no se generalizó a todas las escuelas. Desafortunadamente no había una provisión financiera para la producción de libros de texto en el acuerdo firmado con la Unión Europea. Por tanto, los libros de texto usados en las escuelas no se correspondían con el currículo y a menudo eran desfasados, en particular en las asignaturas profesionales.

El informe del año 2000 de la OECD afirmaba que una preocupación de los profesores era que algunos de los nuevos libros de texto no parecían encajar con el nuevo currículo. La cuestión era incluso más confusa al reimprimirse todavía viejos libros de texto que podían parecer “nuevos” para los profesores que no estuvieran familiarizados con ellos. Otro problema yacía

también en la falta de familiaridad de los profesores con el marco conceptual de la reforma (que incorpora nuevos roles para los profesores, documentos curriculares y nuevos materiales de instrucción).

La educación en Rumanía sufría también la corrupción. Los inspectores escolares y los profesores, pero también los alumnos y sus padres contribuyeron a la perpetuidad de la corrupción en el sistema educativo rumano de los últimos veinte años. Por una parte, el personal del ministerio y de los colegios que elaboran los temarios de examen intenta obtener ganancias materiales a través de su venta. Por otra parte, se trata del fenómeno de las “clases particulares”. Los padres de alumnos envían a sus hijos a este tipo de clases, al domicilio del profesor, precisamente para aprobar la asignatura o el examen, y de esta manera son copartícipes del fenómeno de la corrupción.

Una proporción significativa de profesores están reticentes a cambiar sus hábitos y a enseñar un currículo nuevo y bastante exigente. “No solo el proceso curricular lleva tiempo para adaptarse, sino también una estrategia explícita de comunicación y movilización que implica un papel activo para el inspectorado local, los sindicatos de profesores, y los profesores mismos” (OECD 2000, pág. 91).

Demasiados profesores habían operado dentro de un sistema donde ni el mercado ni los intereses de los alumnos habían jugado un papel en determinar el contenido o el estilo de enseñanza. “El problema de la adaptación del profesorado se hace más difícil por la crisis financiera, por el bajo salario y por ello, la incapacidad de retener a los mejores” (ibíd. pág. 118).

Cuando los profesores ganan salarios bajos y pueden percibir las nuevas políticas en términos de trabajo adicional sin una compensación extra, puede ser difícil encontrar la motivación y el entusiasmo necesario para incorporar y facilitar los cambios.

En la Educación Superior, Tascu, Noftsinger y Bowers (2002) afirman que Rumanía tipifica los retos que confrontan las sociedades post-comunistas en la Europa del Este y en la antigua Unión Soviética. El 80% de las familias rumanas tienen un hijo que desea ir a la Universidad pero esto, según este autor, es un lujo que pocos pueden permitirse. Solo un 20% son los que tienen los recursos financieros necesarios para acceder a la Educación Superior. La pregunta es: ¿qué sucede con la clase social que sufre la frustración debida a la pobreza y a la falta de educación, algo que no vivieron bajo el comunismo?

En el año 2000, el vínculo entre el currículo local (decidido por la escuela) y nacional se había

logrado a un nivel bajo. Esto es debido a una mentalidad "centralista" tanto de los dirigentes de las escuelas como de los profesores, según la cual

Cualquier currículo debe proceder de una autoridad central con lo que los dirigentes pueden preservar un poder discrecional y los profesores se sienten mejor protegidos si se aplican las viejas estrategias que no causan problemas pedagógicos o que no cuestionan su autoridad. En muchas escuelas, el consejo para el currículo que fue creado para todas las unidades educativas, ha tenido hasta ese momento un aspecto formal (*The Romanian Education System. The National Report*, 2001, pág. 69).

En comparación con países de la UE, la competitividad de la fuerza de trabajo en Rumanía en términos de educación y habilidades sigue siendo baja. Según el informe PISA 2006, alrededor del 70% de los estudiantes de 15 años de Rumanía había sido situado por debajo del nivel de desempeño que se requiere para un trabajo, en comparación con el 37% de los estudiantes de 15 años en la Unión Europea. El nivel de educación en Rumanía es bajo en comparación con los de la UE (*Programme for International Student Assessment –PISA-*, 2006).

Según el *Informe de Evaluación de la Educación Preuniversitaria* desarrollado en 2011 por el World Bank, para que el contenido de la educación que se da en las escuelas sea relevante hoy:

Se necesita estar alineado mejor con los requerimientos de una economía basada en el conocimiento. Para conseguir un mejor aprendizaje, es necesario mejorar la calidad de la enseñanza. El reto es elevar el nivel de rendimiento de los niños rumanos en materias claves como las matemáticas, ciencias y comprensión de lectura en la lengua materna a los niveles actuales encontrados en la mayoría de los países europeos. Los niños rumanos de 15 años se hallaron un año por detrás respecto a sus equivalentes en Europa en Ciencias, dos años en Matemáticas y tres en comprensión de lectura (Romania - *Functional Review of the Pre-university Education Sector* 2011, pág., 1).

Los retos en la educación rumana y en el sector de la formación son grandes pero Rumanía tiene una sólida base para avanzar. Ha habido un progreso significativo con la introducción de la financiación por estudiante en enero de 2010, se han dado pasos en la optimización de la red escolar y con la promulgación de la nueva Ley de Educación que se implantó en febrero de 2011:

El progreso es continuo ya que el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes está actuando con determinación en la descentralización y tomando otras muchas medidas para mejorar tanto la eficiencia como la efectividad del sistema educativo. Por citar

algunos ejemplos, el nuevo currículum basado en competencias, la mejora del sistema de evaluación del aprendizaje del alumno y su reforma significativa de la formación del profesorado (*Romania- Functional Review: pre-university education sector (2nd output): Main report*, 2011, pág. 5).

Los resultados obtenidos en el test PISA 2009 muestran una mejoría en los niveles de competencia lectora respecto a 2006 en los estudiantes rumanos de 15 años aunque hay un largo camino por delante como se refleja en el hecho de que un 40,4 % de los estudiantes de esta edad están todavía por debajo del nivel base en competencia lectora.

Dificultades frente a la renovación metodológica en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Hay varias causas por las que no se han llegado a imponer mayormente las corrientes metodológicas más actuales en Rumanía, entre ellas el casi permanente estado de crisis económica o las dificultades en la adaptación a las nuevas corrientes por parte del profesorado y los responsables educativos. La baja remuneración del profesorado lleva a muchos estudiantes de filología a optar por trabajos dentro del mundo empresarial, como los de traductores, intérpretes u otros. Desafortunadamente, poco a poco la profesión de profesor ha ido perdiendo el valor y la necesidad de trabajar en varios sitios hace que a los profesores no les quede a menudo energía para actualizarse y renovar su sistema pedagógico. Cuando los esfuerzos realizados no quedan compensados debidamente, la motivación profesional disminuye.

Respecto al trato debido al profesor, otro factor en contra puede ser, hoy por hoy, la todavía gran distancia entre el profesor y los alumnos en muchos casos. Esta distancia puede hacer que en clase no se cree un clima de comunicación, ya que el profesor representa la fuente de saber verdadero, lo que puede inhibir la participación del alumno y en el peor de los casos generarle una baja autoestima obstaculizando o bloqueando la ejecución de la tarea por temor o por sentirse en una posición inferior. El temor proviene del tratamiento del error durante el proceso de aprendizaje, ya que se sanciona al alumno cada vez que lo comete. En este sentido, la introducción de las metodologías actuales puede jugar un papel importante en este sentido al concederle al error otra perspectiva, integrándolo como parte necesaria del proceso. Se considera por lo tanto que hay que equivocarse para poder llegar a aprender.

Barroso (2010), en un estudio realizado en el décimo curso de un liceo bilingüe de Rumanía, con el fin de detectar las áreas de mayor dificultad del sistema verbal, también llegó a

conclusiones parecidas:

Tras la realización del análisis de errores deberemos trabajar en dos direcciones: la primera, intentando que desaparezca el miedo al error de nuestros alumnos con una postura lo más tolerante posible ante este (en general, el alumno rumano está demasiado acostumbrado a las “lecciones magistrales” de sus profesores, lo que hace que muchas veces se muestren reticentes a hablar o incluso a expresar su verdadera opinión, tanto de forma oral como por escrito, hecho al que tampoco ha ayudado el tipo de manuales que han seguido, en general rumanos, y que pecaban de demasiado estructuralistas (Barroso, 2010, pág. 9).

El mismo autor observa también la falta de recursos y aulas bien preparadas:

Los problemas surgen cuando hablamos de la dotación de las aulas. Resulta muy difícil (a veces imposible) contar con las herramientas adecuadas para impartir clases de calidad: generalmente resulta complicado contar con una televisión, un vídeo o un reproductor de DVD o, peor aún, un radiocasete. No hablemos ya de contar con otros medios como ordenadores con internet, etc., por lo que el input recibido por los alumnos se reduce muchas veces al dado por el profesor (Barroso, 2010, pág. 20).

En cuanto a los recursos didácticos existentes en las bibliotecas rumanas son mayoritariamente insuficientes. Algunos centros culturales disponen de materiales publicados en otros países, por lo que los profesores y alumnos tienen en estos casos algunas alternativas.

CAPÍTULO II

MARCO EMPÍRICO

2.1. Tipo de estudio

La investigación presente es de carácter descriptivo-interpretacional (Rodríguez, Gil y García, 1999) y se inscribe en el marco de la Metodología de la Investigación Educativa (Bisquerra, 2004). El propósito es indagar la existencia de la influencia de la cultura educacional en Rumanía en los últimos 50 años, en los estilos de aprendizaje de los alumnos en la muestra de la investigación.

La metodología de la investigación educativa planteada por Bisquerra (2000, 2004) consiste en la construcción de una base de conocimientos para comprender y mejorar la educación, aplicando métodos de corte cuantitativo como descriptivo, en atención a la complejidad que presenta la educación (Gauthier *et al.*, 1997).

El enfoque socio-histórico centra su interés en el fenómeno educativo desde una retrospectiva que permite comprender la educación considerando el contexto histórico, fundamentalmente el de la institucionalidad, los procesos políticos, curriculares y socioculturales de la realidad regional y global. Su utilización se justifica en la necesidad de comprender dichos componentes en el desarrollo histórico de la educación en la Rumanía comunista y post-comunista.

El estudio está también sustentado en el paradigma socio-crítico interpretativo (Ruiz, 1999), por cuanto abre posibilidades para aproximarse a los significados, símbolos y creencias de los sujetos (Blumer, 1982) en el marco de las relaciones intersubjetivas (Schutz, 2003) presentes en la vida cotidiana de los actores.

Es de carácter transversal, en tanto estudia el desempeño y significados de las prácticas pedagógicas en una temporalidad específica. Para ello, se utiliza el enfoque etnográfico que permite el registro de “detalles y, sobre todo, de intenciones significativas implicadas en la conducta observada y que ponen en evidencia las reglas del juego en las culturas” (Geertz, 1973, citado por Velasco y Díaz; 1999, pág. 43). La información significativa es aportada por aquella *descripción densa* que trasciende los datos en brutos, para focalizar no solo en las conductas de los protagonistas, sino que, además, cómo éstas (las conductas) se relacionan

con las intenciones sociales significativas implicadas en la acción observada en los actores sociales (Velasco y Díaz, 1999, pág. 256).

La concepción del mundo es subyacente, es construccionista y asume una multiplicidad de realidades. Se considera la subjetividad en el análisis de interpretación de los datos. El objetivo de la investigación supone la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes.

Se ha de tener presente que en ciencias sociales hay coexistencias de paradigmas y cada uno de ellos tienen “diversos presupuestos ontológicos (...) y proponen diferentes métodos para conocer y disímiles criterios de validez para evaluar la calidad de la investigación” (Vasilachis, 2006, pág. 47).

En relación a lo expuesto, la investigación adquiere un carácter inductivo y, en general, se establece una relación analítica entre postulados teóricos y la data etnográfica; proceso que señala la orientación direccional de la investigación, que puede tener matices entre lo lineal y lo no lineal. Como indica Jiménez (2005), “el carácter inductivo no excluye la posibilidad de procesos deductivos” (pág. 258).

2.2. Contexto de la investigación

Esta investigación se sitúa en el contexto cultural y educativo de Rumanía en los últimos 50 años, escenario marcado por los profundos cambios socio políticos ocurridos en el país tras la caída del Régimen comunista de Ceacescu.

Para el ingreso al campo de investigación se utilizaron tres fuentes de información. La primera fue a través de los numerosos documentos oficiales publicados principalmente a través del Ministerio de Educación, como informes y reportes elaborados para organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. En estos documentos se explicitan las bases y los procedimientos tanto teóricos como prácticos de la educación, como la filosofía educativa subyacente, la gestión, el currículo o los planes de estudio. Se incluyó también en el análisis obra secundaria de autores que han ofrecido una descripción de la educación rumana en los últimos 50 años. La segunda fuente de información consistió en un grupo de informantes

cualificados mediante una entrevista semiestructurada y en profundidad. Estas entrevistas tuvieron lugar en Bucarest. La tercera fuente de información se centró en el colectivo de alumnos rumanos que aprendían español en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs) y en los Centros Hispano – Rumanos en Madrid a los cuales se les distribuyeron tanto el *Cuestionario de Cultura Educativa (CCE)* como el Cuestionario Honey –Alonso de Estilos de Aprendizaje (*CHAEA*). Una cuarta fuente de información se recabó del colectivo de profesores de los mismos CEPAs y Centros, a quienes se les distribuyó el *Cuestionario de Cultura en el Aula*, elaborado por el Instituto Cervantes.

La comunicación entre el investigador y sus fuentes se procuró, en proceso, explicitar el propósito doble de la investigación, por un lado, ser una investigación conducente a finalizar estudios de postgrado y, por otro lado, contribuir a una mejor comprensión de la manera de aprender de los alumnos rumanos, teniendo en cuenta su cultura educacional recibida. El acceso a los informantes cualificados se llevó a cabo gracias a la gestión de contactos que el investigador había conocido durante su estancia en el país. Todas las entrevistas se acordaron previamente y se generó en ellas una disposición positiva, pues todos los que participaron, lo hicieron voluntariamente.

El acceso a las CEPAS y al resto de los centros e instituciones implicadas se hizo primeramente mediante llamada telefónica al director de cada centro para concertar una cita en la que se exponía los objetivos de la investigación y se solicitaba la participación del centro para la distribución de los cuestionarios a los alumnos rumanos y al profesorado. Tras la aprobación, el paso siguiente fue la toma de contacto con los profesores a los que se les distribuyó el *Cuestionario de Cultura en el Aula* y se les entregó las copias de los cuestionarios para los alumnos pues fueron ellos quienes los distribuyeron mayormente con la excepción de 20 copias que se completaron y entregaron vía correo electrónico.

Entendemos aquí el contexto como el escenario en el cual los actores sociales interactúan directa o indirectamente, en el cual se ponen en juego prácticas, creencias y visiones mediadas por la educación y las actitudes y expectativas que los actores sociales tienen de ella; es decir, el contexto es un escenario de relaciones complejas (Oliva, 1996).

Los centros e instituciones participantes fueron las siguientes:

CEPAs (*Centros de Educación de Personas Adultas*)

San Fernando de Henares; Rivas-Vaciamadrid; Arganda del Rey; Alcalá de Henares; Colmenar Viejo; Agustina de Aragón (Móstoles); El Buen Gobernador (Torrejón de Ardoz); Coslada; Cepa Valle Inclán (Alcorcón); Mariano José de Larra (Pinto); Parla.

Otros centros participantes y colaboradores

- Centro Hispano-Rumano de Coslada.
- Centro Hispano-Rumano de Alcalá de Henares.
- Asoc. Obatalá, Parroquia Adventista (Coslada).
- Parroquia Ortodoxa (Coslada).
- Alcalingua (Universidad de Alcalá de Henares).

Muestra

Se realizó una triangulación de datos. Las tres muestras seleccionadas fueron las siguientes:

- Grupo de informantes cualificados, entendiendo por “cualificados” individuos de formación universitaria, en su mayoría con estudios de Máster, que han trabajado o estudiado fuera, y por este motivo, han podido desarrollar una visión exocéntrica de la cultura y educación rumana.
- Alumnos rumanos aprendiendo español en los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad (CEPA) de Madrid y otros centros.
- Grupo de profesores de las CEPAs, Centros Hispano-Rumanos y Alcalingua.

Los informantes cualificados

La entrevista se realizó a un total de 12 informantes.

La selección de los informantes se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel de formación alto o muy alto.
- Conocimiento de diferentes sistemas educativos (experiencias de formación en el

extranjero).

- Diferentes edades correspondientes a las diferentes décadas de nacimiento según los objetivos prefijados en el estudio.

Todos los informantes habían completado estudios universitarios, 5 de ellos estudios de máster y tres son doctores. En cuanto a las carreras universitarias, el grupo se componía de 1 arquitecto, 2 filólogos, 5 economistas, 1 licenciado en cibernética y dos abogados. Todos son trilingües (en tres de las siguientes lenguas: francés/inglés/español/ alemán y rumano) y han vivido y se han formado en el extranjero, lo que les permite tener un punto de vista externo y comparativo con el sistema educativo y la cultura rumana. En este sentido Adriana comenta:

Tuve una beca para estudiar en Toulouse, en Francia, investigación social y conseguí mi máster en gestión empresarial general y ésta fue mi primera experiencia de choque con un sistema educativo extranjero que era completamente diferente, completamente diferente (*repite*). Y la otra experiencia de choque más relevante para mí fue cuando hice mi doctorado en Inglaterra en 1997, esto fue 100% abrumador, sabes, esto es por lo que estoy diciendo que tuve la suficiente suerte, de si no hubiera tenido estas experiencias en el extranjero, no habría sido capaz de hacer lo que he hecho, ser capaz de entender de una manera más completa todo (Adriana).

En cuanto a la variable “edad”, el grupo se compuso de individuos con edades comprendidas entre 21 y 54 años con el siguiente reparto por décadas de nacimiento:

- 1960_____ Mihaela, Anda, Ella,
- 1970_____ Manuela, Dan 1, Lacramiara, Bogdan 1, Adriana, Dan 2, Dan 3.
- 1980_____ Bogdan 2.
- 1990_____ Alex

Los alumnos rumanos

El *Cuestionario de Cultura Educativa* y el *Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)* distribuyeron a un total de 204 alumnos repartidos en 11 de los 69 Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAS) de la Comunidad de Madrid (CEPAs). Participaron un total de 14 Centros, incluidas otras instituciones como los Centros Hispano-Rumanos de Alcalá de Henares y Coslada, y el centro *Alcalingua* de la Universidad de Alcalá de Henares

donde se imparten los cursos de español para extranjeros. Creemos que la diversidad de centros no afecta al objetivo general de la investigación pues el campo que se indaga son las experiencias educativas a lo largo del ciclo en el país de origen con el fin de determinar la existencia de la influencia de la cultura educativa en los estilos de aprendizaje. Todos los alumnos se encontraban en los primeros meses de su estancia en España con lo que se puede afirmar la imposibilidad de la influencia de estos nuevos entornos educativos del país de destino en el colectivo.

La muestra, tras realizar los filtros oportunos para su validación, se redujo a 189 participantes. Aquellos cuestionarios que presentaban inconsistencias o partes incompletas se eliminaron.

Entre otras variables tratadas (véase la sección 3.3.1 *Datos preliminares* dentro del análisis de los resultados de la encuesta) la variable “década de nacimiento” articuló la investigación, ya que se pretendía indagar la influencia de los distintos sistemas educativos y cultura educacional a lo largo del tiempo. La variable período de tiempo se delimitó en función de la caída del Régimen comunista con lo que el punto de corte se estableció a partir del año 1990. Los nacidos en los años 80 fueron los primeros en experimentar las reformas educativas (la escuela primaria comenzaba a los 7 años) del período de transición de los 90 y años posteriores. Este corte produjo porcentajes de estudiantes muy próximos en ambos períodos (46,6 % en el período comunista frente a un 53,4 en el período posterior).

Los profesores de español

La mayoría de los profesores fueron nativos españoles (a excepción de 3 profesoras rumanas bilingües que impartían clases en los Centros Hispano-Rumanos de Coslada y Alcalá de Henares, pero cuyas respuestas no se diferenciaron significativamente de las de los profesores españoles). La muestra estuvo formada por 39 profesores que hemos clasificado en función de la variable *experiencia docente como profesor de español*. Se estableció la distinción entre 3 o más años de experiencia frente a menos de 3 años para posibilitar la presencia de contacto con alumnado rumano. El número de profesores con más de 3 años de experiencia fue de 29, lo que supuso un 74 % del total del colectivo.

2.3. Recolección de la información

2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En nuestra investigación se triangularon los datos seleccionando los siguientes instrumentos y muestras:

- Con el grupo de informantes cualificados: entrevistas sobre la tradición educativa rumana y sus patrones de crianza.
- Con el grupo de alumnos rumanos (189) en 11 CEPAS de la Comunidad de Madrid y otros centros e instituciones: Cuestionario *CHAEA* y Cuestionario sobre cultura educativa (*CCE*) basado en las dimensiones de Hofstede.
- Con el grupo de profesores de las CEPAS y otros centros e instituciones; Cuestionario sobre Cultura del Aula aplicado a los alumnos rumanos.

2.3.2. La entrevista semiestructurada o mixta

Alonso (2007) nos indica que:

(...) la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistador sobre un tema definido en el marco de la investigación (pág. 228).

La entrevista semiestructurada o mixta es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con preguntas que surjan en la conversación. Mientras que la parte preparada permite comparar entre los diferentes candidatos, la parte libre permite profundizar en las características específicas del candidato, ofreciendo así un enfoque más completo y flexible en la obtención de información.

De tal manera que la entrevista cualitativa según Fernández (2001):

(...) es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las

diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados.

Esta parte de la investigación se centra, por tanto, en el conocimiento respecto de cómo cada individuo expresa sus visiones acerca de sus experiencias educativas vividas según el conocimiento que ellos tienen de la educación, las conductas, los valores y creencias adquiridos en los respectivos marcos de referencia (Velasco y Díaz, 1999; Canales, 2006).

La entrevista tuvo un papel importante a la hora de captar visiones, percepciones, creencias y significados que los actores sociales, participantes de la investigación, atribuían a la cultura educativa dentro de las distintas fases del proceso educativo.

El contacto se realizó a través de personas conocidas dentro del mundo empresarial y académico con las que había establecido relación durante los años vividos en Bucarest y que a su vez conocían a otras personas que respondían al perfil y estaban dispuestas a colaborar.

Cada entrevista tuvo una duración entre 40 y 60 minutos, guiadas por un cuestionario base que permitió por una parte, que el informante pudiera expresarse libremente sobre el tema y por otra, que el entrevistador monitorizara la administración del instrumento. En este sentido, la entrevista, desde la perspectiva del paradigma citado, constituye “el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2001, pág.15). El corpus fue recopilado a través de grabaciones de audio a fin de, por un lado, aprehender con fidelidad las interacciones verbales entre el entrevistador y el entrevistado y, por otro, liberar la vigilancia personal del entrevistado y focalizar la atención en lo que dice el entrevistado, favoreciendo la interacción entrevistador-entrevistado (Rodríguez et al. 1996). Los datos fueron documentados en sistemas de registros de audio, utilizando una grabadora digital, con autorización de los participantes.

Cinco de las entrevistas tuvieron lugar en los lugares respectivos de trabajo (en los despachos). Las restantes (6) se llevaron a cabo en las viviendas respectivas de los informantes siempre en función de la disponibilidad de los mismos y teniendo en cuenta la conveniencia del espacio y las demandas del tiempo, pues se les indicó que el tiempo mínimo

sería de 45 minutos y que se grabaría. Todas fueron realizadas en su mayor parte en lengua rumana, salvo algunos comentarios en inglés. La persona que principalmente realizó las entrevistas es de nacionalidad rumana, filóloga y habla rumano, inglés y español. Se le entregó el guion previamente y se prefijaron las pautas y la manera en la que se desarrollaría la entrevista. La autora de esta tesis también estuvo presente, aportando aclaraciones o preguntas complementarias cuando estimó necesario.

En el marco de los propósitos investigativos, el guion de entrevistas contiene los temas y subtemas que han de abarcarse, según los objetivos de la investigación (Valles, 1997).

El guion de este estudio se elaboró teniendo en cuenta el ciclo del aprendizaje dentro del sistema educativo. Con ello se pretendía dar estructura siguiendo las etapas del ciclo, empezando por tanto por la Educación Primaria, seguida de la Educación Secundaria y finalmente la Universidad. También se incluyeron secciones específicas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, maneras de enseñar y maneras de aprender. Puede accederse al documento en el apéndice I.

Antes de comenzar con la entrevista, se informó a los participantes sobre el propósito de la misma indicándoles que el objetivo era recabar información sobre el efecto de la cultura y la educación rumana sobre la manera de aprender de los rumanos con el fin de desarrollar una mayor comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se les indicó que se mantendría en todo momento el anonimato y la confidencialidad. Finalmente se les agradeció su valiosa participación y colaboración.

Las entrevistas propiamente dichas empezaban con una pregunta muy general acerca de los recuerdos de la escuela que tuviera el entrevistado y a partir de ahí indagar sobre las relaciones profesor –alumno, la manera de impartir las asignaturas, asignaturas favoritas, tipos de comportamientos, etc. Respecto a la Educación Secundaria y a la Universidad se siguió el mismo tipo de preguntas, instando a los participantes a que reportaran especialmente si había habido cambios entre los ciclos, el papel del profesor, la relación de este con los alumnos y viceversa, el tipo de comportamientos que se consideraban correctos o inaceptables, y la manera de enseñar. Se tuvo en cuenta en el transcurso de la entrevista, la indagación de factores o rasgos relacionados con las dimensiones culturales de Hofstede, especialmente en el contexto educativo, como la distancia y el nivel de comunicación entre profesores o alumnos (Distancia al poder) o el nivel de estructuración o importancia de las

normas (evitación de incertidumbre).

Las entrevistas fueron transcritas y traducidas al español por personal cualificado bilingüe en ambas lenguas (español/rumano).

2.3.3. CHAEA. Cuestionario HONEY-ALONSO de Estilos de Aprendizaje

El *Cuestionario Honey –Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA* (Alonso y Honey, 1992) determina los siguientes estilos dominantes: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El cuestionario consta de 80 ítems. Alonso seleccionó como instrumento de diagnóstico el cuestionario de Estilos de Aprendizaje LSQ (*Learning Styles Questionnaire*) de P. Honey, traduciéndolo y adaptándolo al contexto académico español y añadió una serie de preguntas socio-académicas. La investigación, en la que se apoya este cuestionario, se inscribe dentro de los enfoques cognitivos del Aprendizaje y acepta una división cíclica en cuatro partes del aprendizaje en línea con Kolb, Juch, Honey y Mumford.

Alonso et al. (1994, págs. 117) explican que “el primer criterio para la interpretación de la información obtenida en el *CHAEA* es la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada Estilo y exponen que no significa lo mismo obtener una misma puntuación en un estilo que en otro”. También han trazado un esquema de interpretación denominado baremo basado en la experiencia de los test de inteligencia para facilitar el significado de cada una de las puntuaciones. Los resultados obtenidos en su investigación se agruparon siguiendo las sugerencias de Honey y Mumford (1986):

- Preferencia muy alta: el 10 % de las personas que han puntuado más alto
- Preferencia alta: el 20 % de las personas que han puntuado alto
- Preferencia moderada: el 40 % de las personas que han puntuado con nivel medio
- Preferencia baja: el 20 % de las personas que han puntuado bajo
- Preferencia muy baja: el 10 % de las personas que han puntuado más bajo

Alonso et al. (1994, pág. 114) proponen las puntuaciones de cada uno de los EA por cada una de las preferencias como se muestra en la tabla siguiente:

| | 10% Preferencia Muy Baja | 20% Preferencia Baja | 40% Preferencia Moderada | 20% Preferencia Alta | 10% Preferencia Muy Alta |
|-------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Activo | 0-6 | 7-8 | 9-12 | 13-14 | 15-20 |
| Reflexivo | 0-10 | 11-13 | 14-17 | 18-19 | 20 |
| Teórico | 0-6 | 7-9 | 10-13 | 14-15 | 16-20 |
| Pragmático | 0-8 | 9-10 | 11-13 | 14-15 | 16-20 |

Figura 1. Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje

El instrumento consta de tres partes diferenciadas:

- Una primera hoja con cuestiones sobre datos personales y socio académicos. Estos datos son considerados como variables Independientes (18 variables) que pueden modificarse en función de los intereses y fines de la investigación y del contexto donde se aplique. El cuestionario se realiza de forma anónima.
- El cuestionario propiamente dicho consta de una hoja con instrucciones claras y concisas para su cumplimentación, donde se indica especialmente que hay que responder a todos los 80 ítems con una (+) si se está más de acuerdo que en desacuerdo o con una (-) si se está más en desacuerdo que de acuerdo.
- Instrucciones para averiguar el perfil numérico y gráfico; cuatro columnas de números que corresponden con los ítems correspondientes a cada estilo y una última hoja donde se colocan los valores obtenidos del recuento de los signos positivos que hemos asociado a los ítems de cada columna y permite trazar su perfil de *Estilo de Aprendizaje*.

Las propiedades psicométricas del *CHAEA* han sido validadas en varios estudios entre ellos el realizado en México por Juárez (2014), con 678 estudiantes universitarios. El análisis de confiabilidad indicó que el *CHAEA* cuenta con una consistencia interna aceptable así como una adecuada estabilidad de medición en el tiempo.

2.3.4 Cuestionario de Cultura Educativa (CCE, Morera, 2010)

Este cuestionario fue elaborado a partir de las conclusiones elaboradas por Hofstede en sus investigaciones sobre el impacto de la cultura en la educación dentro del marco de su teoría de las dimensiones culturales (1981, 1986, 2001).

Para determinar la validez del *Cuestionario de Cultura Educativa*, se utilizó la técnica del Juicio

de Expertos, que consiste en una evaluación realizada por profesionales en el ámbito de la metodología de la investigación y en la temática que se investiga. Por lo tanto, el juicio de los expertos busca verificar la validez de los instrumentos en cuanto a su naturaleza, contenido y aspectos técnicos.

En nuestro caso, se sometió a validación por un grupo de 7 profesores investigadores universitarios. Para ello se elaboró un documento explicativo con el marco teórico de referencia que explicaba las dimensiones culturales de Hofstede y su aplicación en el campo de la educación. Este documento buscaba ponderar la pertinencia del instrumento, la validez de contenido y su coherencia con los objetivos de la investigación.

Los ítems que presentaban ambigüedades o inconsistencias fueron reescritos. El cuestionario fue traducido y revisado a la lengua rumana por dos traductoras trilingüe (rumano, español e inglés).

El cuestionario sobre la Cultura Educativa es un cuestionario tipo Likert cuyo objetivo es medir comportamientos, actitudes y creencias dentro de cada dimensión cultural en el contexto de la educación. El cuestionario establece dos polos en cada dimensión correspondiendo cada uno al mayor y al menor nivel. Se determinaron 35 ítems en total, 7 por cada dimensión distribuidos de la siguiente manera:

- Ítems 1 al 7 mide la dimensión *Colectivismo/ Individualismo*.
- Ítems 8 al 14 mide la dimensión *Distancia al Poder*.
- Ítems 15 al 21 mide la dimensión *Evitación de Incertidumbre*.
- Ítems 22 al 28 mide la dimensión *Masculinidad/ Feminidad*.
- Ítems 29 al 35 mide la dimensión *Orientación a Largo Plazo*.

El cuestionario establece variables en función de la edad, sexo, lugar de nacimiento, años de formación, y formación de los padres.

Para clasificar los diferentes niveles en las dimensiones, se dividió la escala de 1 a 5 en 5 secciones. En cada ítem, en la escala, se sitúan dos rasgos dicotómicos, uno en cada polo, midiendo respectivamente el nivel más alto y más bajo. Si un rasgo que mide un nivel alto está posicionado en el punto 1, la interpretación se hará de mayor a menor en sentido inverso

a la escala, pero si se posiciona en el punto 5 se hará de menor a mayor siguiendo la escala. Los segmentos por niveles son los siguientes:

- De 1 a 1,80 = nivel bajo o nivel alto.
- De 1,81 a 2,60 = nivel medio - bajo o nivel medio – alto.
- De 2,61 a 3,40 = nivel medio.
- De 3,41 a 4,20 = nivel medio - alto o nivel medio – bajo.
- De 4,21 a 5 = nivel alto o nivel bajo.

Para la descripción de la base teórica sobre la que se sustenta el cuestionario, véase el capítulo I, sección 2.1 sobre las dimensiones culturales.

Para acceder al cuestionario, véase apéndice II.

2.3.5. El Cuestionario de Cultura en el Aula

El *Cuestionario de Cultura en el Aula* se distribuyó al profesorado de las CEPAs, de los Centros Hispano-Rumanos de Alcalá de Henares y Coslada y al centro Alcalingua, centro de enseñanza del español perteneciente a la Universidad de Alcalá. Este cuestionario fue elaborado por el equipo técnico del área de formación y académica del Instituto Cervantes y es utilizado frecuentemente en la red de centros del Instituto para llevar a cabo el análisis del entorno.

De manera global, la interpretación de los datos de esta sección sobre *Cultura en el Aula* intenta ofrecer un análisis en los siguientes campos:

- Organización del trabajo en el aula: datos referentes al modo en el que la cultura y la tradición educativa han promovido la cooperación y el trabajo en grupo o la competitividad y el individualismo.
- Distribución del poder: datos relativos al modo en el que la cultura y la tradición educativa han promovido la independencia o la dependencia de la autoridad del profesor y han producido un tipo de enseñanza bien centrada en el alumno o en el profesor.
- Grado de estructuración del aprendizaje y niveles de formalidad: datos relativos al modo en el que profesores y alumnos perciben y valoran factores como los siguientes:

estructuración de las clases, disciplina y puntualidad. El cuestionario también explora la distribución de espacios y la proximidad física entre los alumnos.

Las respuestas a las preguntas se establecen por procedimientos de selección múltiple y su análisis se llevó a cabo mediante un estudio de frecuencias por porcentajes.

2.4. Procedimientos y técnicas de análisis

2.4.1. Análisis cualitativo

La investigación es de tipo mixto. La parte cualitativa se desarrolló mediante entrevistas semi-estructuradas a informantes cualificados. Las entrevistas se desarrollaron en profundidad y se codificaron en función de procedimientos para validar los datos. Según Gaínza (2006), en concordancia con las propuestas de la investigación cualitativa, la validez es un procedimiento central que establece “una relación cognitiva de acceso creciente de profundización de parte del investigador a la realidad cotidiana de los actores sociales o en sus sistema de significados y representaciones” (pág, 250). En las entrevistas, se hacen presente las subjetividades y las intersubjetividades, incluyendo el papel del mismo investigador. Así, la información no constituye realidad independiente de cada sujeto que participó en la investigación, sino más bien es interdependiente con ellos (Flick, 2004; Jiménez, 2009; Gaínza, 2006, cit. en Catriquir).

En el análisis de datos cualitativos, el objetivo es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográfico, etc. En este estudio se realizó una estrategia metodológica de codificación *top-down* en la que se partió de un trabajo conceptual previo, con una lista pre-existente de códigos (categorías) que se aplicaron a nuestros datos cualitativos. Se utilizaron conceptos ya trabajados en investigaciones previas para organizar la información (esto es, utilizar conceptos teóricos del marco conceptual en la codificación y el análisis). En esta investigación el marco conceptual previo fue la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (1981, 1987, 2001) aunque siempre buscando el sustento en el material empírico.

La investigación cualitativa puede caracterizarse como un proceso dinámico cuyo propósito

es vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de alguna propiedad o elemento común (Coffey y Atkinson, 2003, pág. 32, cit. en Hemilse, 2011). Se puede pensar como un procedimiento heurístico, que pretende “quebrar” los datos y reorganizarlos en categorías para poder comparar los distintos fragmentos de datos dentro de cada categoría, comparar y establecer relaciones entre categorías, e integrar las categorías en conceptos de mayor generalidad con el fin de aportar al desarrollo de conceptos teóricos (Maxwell, 1996).

El análisis cualitativo de esta investigación está basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), perspectiva sociológica vinculada al interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Este analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación. Asimismo, la metodología de la teoría fundamentada propicia el uso de registros audiovisuales.

El análisis de los datos de la investigación cualitativa se orientó por la codificación teórica propuesta por Strauss y Corbin (2002). Así, el proceso de análisis proviene de los datos registrados y codificados a partir de los cuales surgen las categorías conceptuales y/o teorización en el marco del acercamiento etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2004), considerando que el investigador entra y sale de la cultura de los participantes (Velasco y Díaz, 1999), en un proceso inductivo de construcción de la comprensión del efecto de la cultura sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la manera de aprender.

El paradigma de base en esta investigación es el socio-crítico (Guba y Lincoln, 2002; Freire, 2007; McLaren, 1995). En este paradigma se asume una realidad dinámica, condicionada por factores políticos, culturales, sociales, étnicos, económicos, de género, que conforman estructura sociales (Ruiz e Ispizúa, 1989). Este paradigma reconoce la inter-influencia sujeto-objeto, que se traduce en una relación mediatizada por los valores del investigador en el proceso de investigación (Catriquir, 2015).

Para esta investigación, la opción paradigmática adoptada nos permite generar comprensión/reflexión acerca del impacto de la cultura educativa recibida en Rumanía en los últimos 50 años sobre la manera de aprender y nos permite abordar el problema de investigación desde diversas dimensiones:

- El ámbito institucional: conocer el alcance de la reforma, los cambios en el currículum

y en los diversos planes de estudio y su implementación pedagógica, como los tipos de metodologías de enseñanza ocurridos después de la caída del Régimen comunista y compararlos con los anteriores a dicha caída.

- El ámbito de la cultura educativa, entendida como las creencias, actitudes, expectativas y comportamientos en torno al acto educativo y al proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello se utilizó el *cuestionario de Cultura Educativa*.
- Los efectos de los puntos 1 y 2 anteriores sobre la manera de aprender de un colectivo de alumnos rumanos aprendiendo español en Madrid. A través de técnicas cualitativas tales como entrevistas en profundidad.
- El ámbito del profesorado de español de los centros de Educación de Personas Adultas, para indagar las percepciones de la cultura educativa y estilos de aprendizaje del colectivo de alumnos rumanos. Para ello se utilizó el *Cuestionario de Cultura en el Aula*.

Codificación y Categorización de los datos

El tipo de análisis fue descriptivo interpretacional mediante la identificación y categorización de elementos (temas, pautas, significados y contenidos) y la exploración de sus conexiones. Entendido de esta manera, el análisis es un proceso que incluye a la codificación como una de sus partes, aquella en la cual se segmentan y se reorganizan los datos por medio de códigos o categorías que sustentan el trabajo interpretativo con los datos. Una categoría contiene un significado o múltiples tipos de significados que permiten referirse a situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos, etc.

Este tipo de codificación implica que el investigador puede usar un tipo de codificación inductiva o abierta, donde se alienta el surgimiento de códigos de manera múltiple e indeterminada en función de lo que va apareciendo como relevante en los datos (esto es, inductivamente), en cuyo caso pueden llegar a utilizarse códigos in vivo o códigos surgidos del vocabulario de los informantes. Obviamente, diferentes estrategias de codificación pueden combinarse en un mismo estudio (Ruiz Olabuénaga, 1996, págs.. 68-70).

La codificación permite desarrollar mapas conceptuales que pueden ayudar a visualizar las

relaciones entre los diversos conceptos y a estructurar y a integrar de manera visual la teoría mientras que la categorización constituye un procedimiento de análisis interpretativo de datos cualitativos que hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un tópico (Catriquir, 2015).

Las categorías son conceptos que pueden representar “situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos que se consideran similares en naturaleza o relacionados en el significado” (Rodríguez et al. 1996, pág. 208).

Las categorías pueden estar determinadas a priori o pueden surgir a medida que se analizan los datos. En este caso, las categorías se establecieron principalmente a priori y se elaboró el guion de la entrevista cuya fuente la constituyó el marco teórico y conceptual de la investigación.

Codificación axial

En la codificación axial, el investigador identifica y describe las relaciones entre categorías y subcategorías. La codificación axial involucra varias tareas básicas (Glaser y Strauss, 1967, cit. en Catriquir, 2015, pág. 285), como las descritas en el siguiente cuadro:

- Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
- Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

Representación gráfica de las categorías

Las categorías pueden ser expresadas en redes semánticas o conceptuales que se fundan en el paradigma de codificación (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2004). Los mapas conceptuales son herramientas analíticas que sirven para organizar y representar el conocimiento

contenido en cada categoría (Chernobilsky, 2006). Así, las redes permiten identificar las relaciones en el interior de cada categoría, en función de sus causas, condiciones intervinientes y contextos, entre otros. En este estudio, cada una de las categorías se representó en redes conceptuales que relacionan los códigos asociados.

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|------------------------------------------------------|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| Cultura, Política y Sociedad | 10 | 63 | 17/05/2012 18:37 | IM | 13/10/2015 10:52 | IM |
| Comunismo | 5 | 13 | 12/05/2014 15:06 | IM | 13/10/2015 20:25 | IM |
| cultura de vergüenza | 4 | 5 | 06/05/2014 11:41 | IM | 14/10/2015 1:07 | IM |
| El Trabajo | 4 | 7 | 17/05/2012 13:00 | IM | 15/10/2015 23:02 | IM |
| La Familia | 10 | 45 | 17/05/2012 13:00 | IM | 13/10/2015 17:37 | IM |
| Dimensiones culturales | 0 | 0 | 11/10/2015 10:14 | IM | 11/10/2015 10:14 | IM |
| Distancia al poder | 12 | 116 | 06/05/2014 0:22 | IM | 13/10/2015 19:14 | IM |
| Relación Profesor - Alumno | 11 | 97 | 17/05/2012 16:10 | IM | 13/10/2015 17:27 | IM |
| Enseñanza centrada en el alumno | 1 | 1 | 06/05/2014 0:15 | IM | 11/10/2015 12:16 | IM |
| Interacción y comunicación (bi)directional profesor | 4 | 4 | 06/05/2014 0:13 | IM | 13/10/2015 0:20 | IM |
| La figura y el papel del profesor | 11 | 57 | 06/05/2014 11:31 | IM | 13/10/2015 17:13 | IM |
| Evitación de incertidumbre | 10 | 29 | 06/05/2014 0:32 | IM | 14/10/2015 0:32 | IM |
| Estructuración del aprendizaje | 6 | 8 | 06/05/2014 0:17 | IM | 14/10/2015 1:04 | IM |
| La importancia de reglas y normas | 11 | 64 | 13/10/2015 18:10 | IM | 13/10/2015 20:24 | IM |
| Individualismo- colectivismo | 9 | 23 | 06/05/2014 0:29 | IM | 14/10/2015 1:10 | IM |
| Comunicación e interacción | 6 | 12 | 12/10/2015 20:12 | IM | 14/10/2015 0:56 | IM |
| Relaciones entre los Alumnos | 9 | 14 | 17/05/2012 16:15 | IM | 29/05/2012 13:11 | IM |
| Masculinidad - Feminidad | 7 | 20 | 06/05/2014 0:19 | IM | 14/10/2015 1:06 | IM |
| Competitividad | 7 | 9 | 14/10/2015 0:09 | IM | 14/10/2015 1:00 | IM |
| Sistema de evaluación y rendimiento académico | 6 | 23 | 14/10/2015 0:17 | IM | 14/10/2015 1:13 | IM |
| Orientación a largo plazo | 2 | 2 | 12/10/2015 17:26 | IM | 14/10/2015 1:05 | IM |
| Ciencias aplicadas, ingeniería | 5 | 11 | 06/05/2014 0:23 | IM | 12/10/2015 18:07 | IM |
| Enfoque sintético. Enfoque analítico | 4 | 6 | 12/10/2015 22:05 | IM | 13/10/2015 0:49 | IM |
| Informantes | 3 | 3 | 17/05/2012 18:37 | IM | 06/05/2014 11:31 | IM |
| La Enseñanza de las lenguas extranjeras | 12 | 240 | 17/05/2012 12:59 | IM | 15/10/2015 23:06 | IM |
| Segunda lengua antes de los 90 | 9 | 84 | 12/05/2014 21:10 | IM | 13/10/2015 1:26 | IM |
| El enfoque metodológico antes de los 90 | 8 | 53 | 12/10/2015 18:13 | IM | 13/10/2015 1:50 | IM |
| El papel de la gramática antes de los 90 | 4 | 10 | 12/10/2015 18:14 | IM | 12/10/2015 23:52 | IM |
| El uso y posición de las destrezas lingüísticas ante | 5 | 7 | 12/10/2015 20:00 | IM | 13/10/2015 1:50 | IM |
| Material de instrucción antes de los 90 | 7 | 13 | 12/10/2015 18:22 | IM | 13/10/2015 0:59 | IM |
| Segunda lengua DESPUES 90 | 9 | 45 | 12/05/2014 20:11 | IM | 13/10/2015 1:25 | IM |
| El enfoque metodológico después de los 90 | 7 | 19 | 12/10/2015 19:47 | IM | 13/10/2015 17:16 | IM |
| El papel de la gramática después de los 90 | 1 | 1 | 12/10/2015 19:47 | IM | 12/10/2015 20:35 | IM |
| El uso y posición de las destrezas lingüísticas des | 3 | 4 | 12/10/2015 20:00 | IM | 13/10/2015 0:53 | IM |
| Material de instrucción después de los 90 | 3 | 7 | 12/10/2015 19:48 | IM | 13/10/2015 0:34 | IM |
| Sistema Educativo | 11 | 68 | 23/05/2012 17:51 | IM | 12/05/2014 21:00 | IM |
| Sistema educativo antes 90 | 8 | 46 | 12/05/2014 23:44 | IM | 14/10/2015 0:47 | IM |
| Educación Primaria antes de los 90 | 10 | 27 | 16/05/2012 21:57 | IM | 13/10/2015 11:47 | IM |
| La Educación Secundaria antes de los 90 | 9 | 16 | 17/05/2012 12:58 | IM | 14/10/2015 0:00 | IM |
| La Manera de aprender antes de los 90 | 11 | 78 | 17/05/2012 12:59 | IM | 13/10/2015 20:36 | IM |
| Formación autodidacta | 7 | 9 | 12/10/2015 20:11 | IM | 14/10/2015 0:28 | IM |
| Motivación - Autonomía | 4 | 5 | 12/05/2014 21:27 | IM | 13/10/2015 10:45 | IM |
| La manera de enseñar antes de los 90 | 7 | 17 | 12/10/2015 17:23 | IM | 14/10/2015 1:12 | IM |
| La Universidad antes de los 90 | 8 | 19 | 17/05/2012 12:58 | IM | 13/10/2015 17:26 | IM |
| Sistema educativo después de los 90 | 6 | 28 | 12/05/2014 23:44 | IM | 13/10/2015 14:24 | IM |
| La Educación Primaria después de los 90 | 2 | 4 | 13/10/2015 11:04 | IM | 13/10/2015 17:20 | IM |
| La Educación Secundaria después de los 90 | 3 | 4 | 13/10/2015 11:04 | IM | 13/10/2015 23:59 | IM |
| La manera de aprender después de los 90 | 2 | 3 | 13/10/2015 17:01 | IM | 13/10/2015 17:32 | IM |
| La manera de enseñar después de los 90 | 2 | 4 | 13/10/2015 17:01 | IM | 13/10/2015 17:25 | IM |
| La Universidad después de los 90 | 2 | 2 | 13/10/2015 11:04 | IM | 13/10/2015 18:31 | IM |

Figura 2. Codificación mediante nodos (Programa NVivo10)

Método comparativo constante

El método comparativo constante corresponde a una estrategia para el desarrollo de la teoría fundamentada. Mediante el método de la comparación constante el investigador codifica y analiza los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos o contextos (Rodríguez et al. 1996, pág. 49, cit. en Catriquir, 2015).

Saturación de los datos

La saturación de los datos ocurre cuando las comparaciones constantes no arrojan o no se encuentran nuevas comprensiones de los códigos y categorías o nuevos datos adicionales. Se puede decir que los datos se “agotan”. Catriquir (2015, pág. 287) lo define como “un criterio que permite juzgar el momento en que el investigador decide no integrar nuevos casos o categorías, por lo tanto el muestreo finaliza”. En este caso, los códigos descriptivos elaborados a partir de los contenidos de las entrevistas, alcanzaron la saturación de contenido, puesto que en un momento los datos dejaron de aportar nuevos códigos.

Uso de recursos informáticos para el análisis de los datos cualitativos

Una de las ventajas del uso de programas informáticos para el análisis cualitativo de datos es la rapidez que otorga a los procesos mecánicos como la segmentación, la recuperación y codificación de datos, más aún cuando se trabaja con gran cantidad de información (Amezcu y Gálvez, 2002).

2.4.2. Análisis cuantitativo

La parte cuantitativa se llevó a cabo mediante la técnica de la triangulación. Esta técnica consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978, cit. en Rodríguez et al. 1996, pág. 287). Si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión, es posible estar algo más seguro de las conclusiones. Para esto se realizó una triangulación de datos.

En la triangulación se analiza e interpreta la realidad, pudiendo reconocerse aquello que es producto del lenguaje de los entrevistados, respecto de lo que es resultado del análisis de lo que concierne a la interpretación del investigador (Jiménez, 2005, cit. en Catriquir, 2015). En

otras palabras, se visualiza a los actores sociales, en su heterogeneidad o en cercana relación cognoscitiva de construcción del conocimiento acerca de la realidad educativa social e institucional a través del recuerdo de las experiencias vividas.

Para la medición de los estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario *CHAEA*. Cada puntuación representa un nivel de dominancia/preferencia en cada estilo (alto, medio, bajo) según la posición en el baremo general. El estilo de aprendizaje dominante de un individuo es el que presenta la puntuación más alta. Los encuestados marcan cada uno de los 80 ítems mostrando acuerdo (un punto) o desacuerdo (no puntúa)

El estudio estadístico conllevó diversos procedimientos y tests:

Medición de estilos

En cuanto a la medición de los estilos, en análisis se realizó en función de las siguientes variables:

1. *Período de tiempo* (antes y después de 1990 al considerar la caída del Régimen comunista el punto de corte). Se llevaron a cabo los siguientes procedimientos y pruebas estadísticas:

1.1. Se utilizó la prueba chi cuadrado y el análisis de la varianza (ANOVA de un factor) para determinar si había una diferencia significativa entre los periodos comunista y postcomunista en cuanto a los estilos dominantes e indagar si se había producido un cambio en la dominancia de estilos. Este constituyó el primer paso antes de establecer una relación potencial con la cultura educacional.

1.2. Análisis de la distribución de frecuencias.

2. *Década de nacimiento* de los alumnos encuestados. Se llevaron a cabo los siguientes procedimientos y pruebas estadísticas:

2.1. Se utilizó la prueba chi cuadrado y el análisis de la varianza (ANOVA de un factor) para determinar si había una diferencia significativa entre las décadas 60, 70, 80 y 90 en cuanto a los estilos dominantes.

2.2. Análisis de la distribución de frecuencias.

Medición de la cultura educativa

En cuanto a la medición de la cultura educativa, el análisis del CCE se realizó en función de las siguientes variables:

1. *Período de tiempo* (antes y después de 1990 al considerar la caída del Régimen comunista el punto de corte).

1.1. Se utilizó la prueba chi cuadrado y el análisis de la varianza (ANOVA de un factor) para determinar si habían tenido lugar cambios significativos entre los periodos comunista y postcomunista en cuanto a la cultura educacional. El análisis se realizó ítem por ítem del *Cuestionario de Cultura Educativa (CCE)*. 12 de los 35 ítems del cuestionario mostraron resultados significativos.

1.2. Análisis de datos paramétricos del CCE (desviación típica y puntuaciones medias en cada ítem) y de las medias totales por dimensión.

2. *Década de nacimiento* de los alumnos encuestados. Se llevaron a cabo los siguientes procedimientos y pruebas estadísticas:

2.1. Se correlacionaron las variables "décadas de nacimiento" con "cultura educativa" (correlación de Pearson). También se llevó a cabo el análisis de la varianza (ANOVA) para determinar qué ítems del CCE ofrecían diferencias significativas por décadas.

2.2. Pruebas Post-hoc (Bonferroni) para determinar qué décadas guardaban diferencias significativas entre sí.

3. *Estilo de aprendizaje dominante y período de tiempo*

3.1. Se correlacionaron las tres variables (correlación de Pearson).

3.2. Se llevó a cabo el test t de Student para realizar el contraste de hipótesis entre las dos poblaciones con las variables citadas (estilo de aprendizaje, cultura educativa y período de tiempo).

El estudio estadístico se llevó a cabo con el software de análisis de datos cuantitativos SPSS.

2.4.3. Técnicas de validación de los datos

Credibilidad o valor de verdad

La credibilidad refiere a la confianza en la veracidad de los descubrimientos, aludiendo “la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas (Rodríguez et al. 1996, pág. 286). Es decir, que exista correspondencia o aproximación entre los resultados de la investigación y las representaciones que el grupo social tiene de su propia realidad.

Una estrategia que puede contribuir a superar problemas de credibilidad es la presencia prolongada en el campo. Mi experiencia como profesora de español en Rumanía durante 4 años me permitió una mejor comprensión de las respuestas y reportes de los participantes, detectando relaciones y causas que me eran familiares pero en las que no estaba inmersa. Esto se logró a través de una observación no participante, desde una perspectiva desde fuera (Rodríguez et al. 1996; Flick, 2004, cit. Catrimir, 2015).

Confirmabilidad y validez

Este criterio se basa en el empleo de estrategia de triangulación y, sobre todo, en el ejercicio de la reflexión que se considera condición “sine qua non”.

Concordante con las propuestas de la investigación cualitativa, la validez es un procedimiento central con el que se evalúa la “confiabilidad de los datos, las interpretaciones y las generalizaciones” (Mishler, cit. en Flick, 2004, pág. 240). En este sentido, la validez se entiende “como la construcción social del conocimiento” (Flick, 2004, pág. 240).

2.4.4. Dimensión ética de la investigación

La dimensión ética de la investigación consideró tres aspectos del código ético definido por académicos y profesionales (Flick, 2004; Christians, 2011 cit. en Catriquir, 2015); códigos no exentos de debates desde la investigación de orientación crítica (Smith, 2011).

Consentimiento Informado

En este sentido, el ingreso al campo contó con el consentimiento informado (Flick, 2004) de todos los actores sociales que participaron en esta investigación. A ellos se comunicó el propósito de la investigación, el de realizar un estudio del impacto de la cultura educacional en los estilos de aprendizaje.

En este sentido, a los grupos participantes de esta investigación se les informó acerca de los propósitos sociales, académicos y prácticos de la investigación. Asimismo, se negoció también la devolución de la información a la comunidad educativa, una vez concluido el estudio (Christians, 2011).

Privacidad y confidencialidad

La privacidad y confidencialidad de la información, fue otro aspecto, comunicado a los participantes de la investigación. En tal sentido, se buscó proteger la identidad de cada persona y/o del colectivo. Los cuestionarios se contestaron de manera voluntaria y anónima.

Respecto a las entrevistas a los informantes, se ha utilizado el nombre propio sin añadir individualmente dato alguno que pueda revelar la identidad de los mismos.

Fidelidad

El principio de fidelidad de la información así como la confidencialidad, se refieren al tratamiento analítico de los datos. Para ello, se contó con grabación de la información y luego el proceso de transliteración.

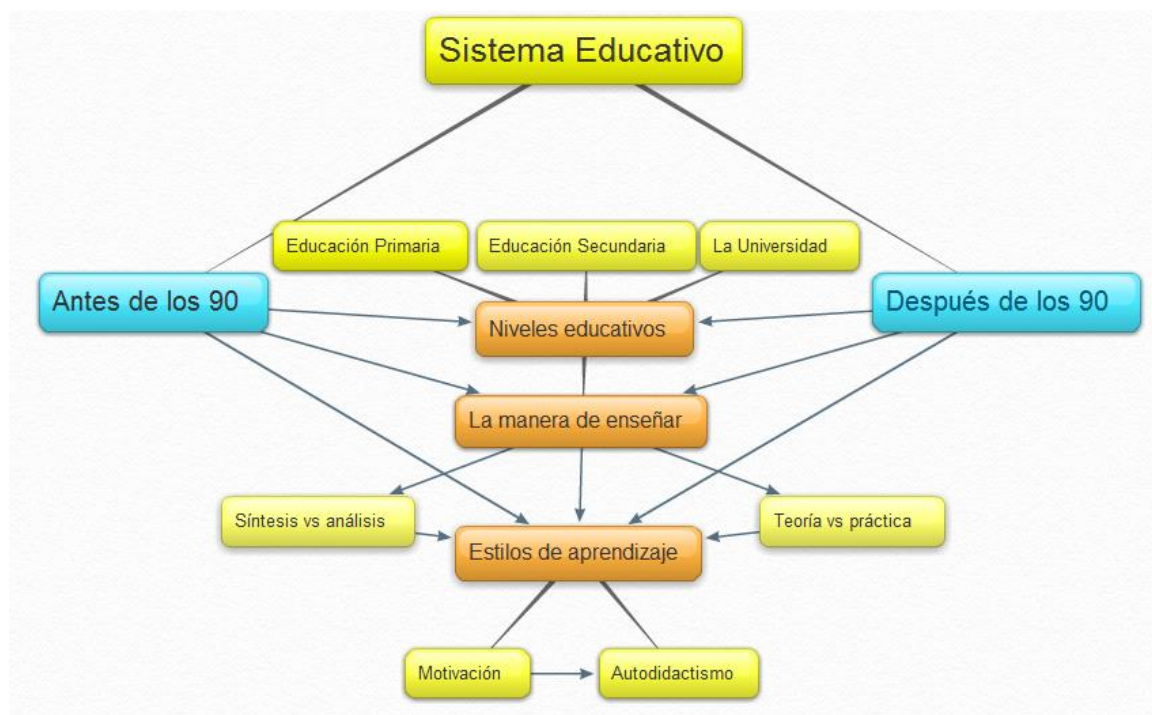
En el proceso de descripción de los datos se registran los testimonios de los participantes a fin de evitar distorsiones de la información. La discusión de los resultados se realiza en relación a los resultados de la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002, cit. en Cantriquir, 2015).

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1. La entrevista a los informantes cualificados

Con el objetivo de indagar la cultura educativa de los últimos 50 años en Rumanía, se llevaron a cabo en profundidad las entrevistas semiestructuradas a un grupo de 12 informantes cualificados. La entrevista se realizó siguiendo un guion de entrevista previo (véase Anexo 1). La información se organizó y categorizó en función del modelo de las dimensiones culturales. Esto no impidió una codificación partiendo de los datos mismos de la entrevista. Se ha organizado el análisis en 2 grandes bloques: percepción del sistema educativo, con un análisis detallado de las percepciones de los informantes sobre las lenguas extranjeras, y un segundo bloque centrado en la percepción de la cultura educativa en función de las dimensiones. Los reportes y el análisis están distribuidos también en función de la variable periodo de tiempo.



Mapa conceptual 1. Percepción del sistema educativo. Categorización.

3.1.1. Percepción del sistema educativo

Antes de los 90 (periodo comunista)

La Escuela Primaria

La educación estaba dividida en tres niveles (grupos escolares, escuelas y universidades), que ofrecían la misma educación a todo el mundo. La mayoría de las universidades pasaron a ser institutos tecnológicos.

Prácticamente todos los informantes guardan un buen recuerdo de la escuela primaria. Los profesores, los compañeros de clase y el ambiente eran agradables. Se pone énfasis en el compañerismo, en la unidad de los alumnos que desafortunadamente se pierde cuando se deja la escuela y se cambia de centro.

Se reporta que la calidad de la enseñanza era buena centrándose en la enseñanza de la lengua rumana (principalmente en la enseñanza de la gramática) y especialmente de las Matemáticas. La enseñanza de estas dos asignaturas salía fuera del aprendizaje rutinario y más automático del resto. Pasar los exámenes de acceso al *liceo*, al finalizar los cursos y de graduación suponía tener pruebas extensas de estas dos materias.

Esas palabras eran 2 asignaturas fundamentales: Matemáticas y gramática. Si sabías Matemáticas y gramática, tenías un buen futuro al frente de ti sin problemas porque eran la mayoría de los exámenes que debíamos hacer (Adriana).

En Matemáticas y en lengua por ejemplo tuve profesores mejores que la media de los demás; mejores que otros en el enfoque, en la forma de trabajar con los niños.

En general era una enseñanza teórica orientada hacia el aprendizaje de reglas dentro de un ambiente de disciplina y más estricto según los reportes.

Adriana indica que lo que más ha quedado grabado en su cerebro de sus recuerdos de la escuela es lo estricto del sistema:

Probablemente, la única cosa que recuerdo que me produjo un shock es que era un régimen muy estricto. Cuando estaba en la escuela era un régimen comunista. Las cosas eran muy estrictas incluso en la escuela y en la manera en la que se suponía debíamos

comportarnos [...]

I: ¿Y cuál era esa manera?

A: Bien, no teníamos castigos físicos o cosas así pero era muy estricto por ejemplo no podías hablar si no se te pedía... en la mayoría de los casos los profesores les importaba un pepino tu opinión.

Debido al fuerte carácter centralista y de control del sistema, los centros educativos impartían un mismo currículo y tipo de instrucción estipulado según los parámetros del Ministerio. Se seguían los mismos libros de texto aprobados e impuestos por el Ministerio en todo el territorio. A nivel local, los inspectores velaban para que se siguieran las disposiciones e instrucciones educativas pertinentes.

Por tanto, se puede afirmar que la educación en aquellos años tenía un fuerte carácter unificador y unitario. Los informantes mencionan la uniformidad de las escuelas y de los objetivos del aprendizaje. *“La época era así, era la época comunista, íbamos todos en uniforme. No había nada distinto con respecto a otras escuelas, era una escuela de estas comunistas”* (Dan 3). Dan 1 habla de la homogeneidad incluso en la universidad: “Everything needed to be the same [...] even in the university in some cases. All the teachers were the same”. El sistema comunista demandaba ingenieros para su gran proyecto de mecanización. Esta sistematización tuvo efectos negativos sobre la motivación del alumnado:

En nuestra época todos éramos iguales, aprendías ¿para qué? Llegábamos todos al mismo sitio, todos acabamos siendo torneros. Por lo menos en mi generación, daba igual cuanto estudiaras. [...] Más tarde, cuando empezabas a ver que en verdad hicieras lo que hicieras, estabas en el mismo nivel no tenías ninguna gana... yo sabía que daba igual cuánto estudiaras, ibas a acabar en el mismo sitio, si quieres, estudias para ti y no para el profesor o para la asignatura en sí (Dan 1).

Sin embargo, aparecen contradicciones: todas las escuelas eran iguales bajo el comunismo, pero unas eran mejores que otras. Dan señala que su escuela era “la mejor de la ciudad porque tenía profesores más preparados”.

El sistema educativo (tanto en la Educación Primaria como en la secundaria) está basado en la enseñanza masiva de contenidos. Lacramiara comenta que la cantidad de información podía llegar a ser sofocante:

En la escuela rumana se enseña mucho, hay muchísima información, que los niños apenas procesan, es mejor así, tener cuanto más mejor, esta era la mentalidad. Aunque con tanta información nosotros nos sentimos sofocados (Lacramiara).

La corrupción del sistema educativo incluye todos los niveles. Mihaela reporta que en su infancia las maestras organizaban grupos en función de sus necesidades. En muchos casos, se establecía un intercambio de servicios entre los padres y los maestros perpetuando un círculo de corrupción:

Ella era maestra. La forma en la que hacían las clases (los grupos) las maestras era en función de las relaciones que necesitaban: si se estaban haciendo una casa, si tenían problemas con los dientes, etc. En función de lo que necesitaban en la casa dividían a los padres por profesiones. Dame un dentista y te doy un joyero, así hacían los grupos. Yo estaba delante siendo una niña en estas conversaciones. Esta mujer, conocida maestra en el Mărțișor, en Semana Santa, por su cumpleaños, les decía a los padres directamente lo que quería, con una lista: “quiero ese juego de tazas, en ese color, de esa tienda”, “necesito un anillo de oro”, iba muy al grano.

La Educación Secundaria

En general, el sistema educativo durante el comunismo establecía el cumplimiento de unas normas, cánones y procedimientos formales cuyo objetivo era formar un colectivo homogéneo bajo el cual no se permitía ninguna diferencia, al ser consideradas como transgresiones al sistema. La cuestión de la uniformidad implicaba no solo a los contenidos educativos y al tipo de instrucción, sino a aspectos formales, como la apariencia física que incluía la manera de llevar el uniforme o el peinado:

Existían todo tipo de especímenes entre los profesores, algunos que tenían estas ambiciones de líderes estajanovistas que intentaban imponer una disciplina formal, tenías que llevar como una placa con el número de serie en el uniforme, que algunos no llevaban y entonces hacían unos controles en la entrada; tenías que estar pelado de forma reglamentaria, como estoy yo ahora más o menos, si llevabas el pelo más largo se consideraba un acto de transgresión y te tenían que mandar a pelar; llevar el uniforme según unos cánones, si cambiabas la corbata por una de colores por ejemplo no estaba permitido, tenía que ser azul marino; las chicas tenían que llevar un delantal por las rodillas, no más corto que eso. Había profesores así que verificaban estas cosas cuando se les ocurría (Dan 3).

El sistema de evaluación era clave y consistía en una estructura de control y medición del rendimiento a base de exámenes de capacitación y admisión a los distintos centros educativos. Cada liceo tenía autonomía y realizaba sus propios exámenes específicos. Esto supuso un modelo educativo muy competitivo en el que para acceder a un *liceo* mejor la única manera era obtener calificaciones más altas, compitiendo en exámenes muy duros. Al final del grado octavo, había un examen muy exigente para acceder y a los dos años se realizaba otro para continuar (el *Liceo* duraba cuatro años). Adriana reporta las dificultades para acceder al Liceo de Bucarest:

Aprendíamos bastante porque en aquellos momentos para poder acceder a liceos buenos, había un concurso que, en la mayoría de los casos, la competición era muy dura. Conseguí entrar en el liceo más importante de Matemáticas en Bucarest y recuerdo que éramos 7 en un lugar. Por tanto era bastante difícil entrar en ellos (Adriana).

Los alumnos que no obtenían buenas calificaciones, se ubicaban en otros liceos (siempre que tuvieran lugares adicionales) que no gozaban de tanto prestigio y se consideraban por tanto de nivel inferior ya que las plazas en los buenos liceos eran limitadas. Se reporta que este sistema producía un nivel de fracaso significativo, más alto cuanto más alto era el nivel del liceo al que se quería acceder.

A pesar de la uniformidad y al igual que había mejores escuelas que otras, había mejores institutos. Anda reporta que su instituto era el mejor de su ciudad:

Yo nací en Câmpina y estudié en el colegio en Câmpina. Allí hay 5 o 6 institutos y este era el mejor [...] era el mejor instituto de Câmpina, era un instituto de élite. En Bucarest hay muchos más institutos de élite, allí solo había uno. Los otros también eran OK pero aquí, bueno, había una idea de que era “el instituto” (Anda).

Se señala una educación masificada y uniforme, de tipo formalista y fundamentalmente de contenidos, en la que el gran número de alumnos y la distancia entre profesores y alumnos impide una relación próxima y comunicativa con los profesores:

El número de alumnos era demasiado grande para que el profesor pudiera prestar atención a las necesidades de cada uno. Por eso te perdías como individuo, como alumno. No tenían paciencia para 40 alumnos, llegar a conocer a cada uno y prestarle a cada uno de ellos la atención y el tiempo necesarios para ayudarlo a estudiar. Menos alumnos por clase habrían significado una comunicación mucho mejor y más cercana con el profesor

y este habría podido seguir mucho mejor su evolución (Lacramiara).

En relación a la enseñanza de contenidos, Adriana hace una comparación entre ambos sistemas (antes y después) para llegar a la conclusión de que hoy los alumnos no llegan a adquirir una información general que antes si se cubría. Añade que en los años durante su educación, frente al régimen o fuera del sistema educativo se desarrollaban otras destrezas como el pensamiento crítico:

Quizás no se nos fomentó el pensamiento crítico en aquel tiempo, pero no podías estar fuera de ello de cualquier manera, no sé cómo explicarlo. De alguna manera con tus amigos, con tu familia tratando de derrotar el sistema, practicabas el pensamiento crítico de una manera personal que no escolástica, quiero decir, éramos libres en nuestras mentes aunque probablemente no fuéramos capaces de decir lo que nos hubiera gustado decir todo el tiempo (Adriana).

Es también fuera del sistema como los alumnos que contaban con medios adicionales en sus casas como bibliotecas o provenían de padres con mayor nivel educativo, podían suplir las deficiencias del sistema, compensar y completar la formación de sus hijos más allá de la adquisición de contenidos básicos:

Había una gran diferencia porque todos (los profesores) estaban centrados en impartir la materia de esa clase, se hacía un tipo de plan de enseñanza para cada curso, para cada trimestre y tenían que atenerse a eso. [...] Quien tenía la suerte, como la tuve yo que en casa tenía una biblioteca donde podía encontrar libros por mi cuenta, leer y abrir más mi mente, tenía suerte, quien no, prácticamente no salía de la escuela con una educación muy sólida y eso se notaba después porque en vez de ir a los institutos más disputados (entonces había examen de admisión) acababan en institutos más malos, en escuelas profesionales o dejaban los estudios (Dan 3).

Otra manera de completar las limitaciones del sistema y atender a sus exigencias en la evaluación, era (y todavía lo es hoy en día) la formación en paralelo a través de la asistencia a clases particulares. En muchos casos, los mismos profesores de la escuela o el instituto las imparten fuera de los centros como ayuda adicional a los bajos salarios. Se trata del fenómeno de las “clases particulares”. Los padres de alumnos envían a sus hijos a este tipo de clases, al domicilio del profesor para que aprueben la asignatura o el examen, y de esta manera son coparticipes del fenómeno de la corrupción:

La escuela no tenía credibilidad ya que los padres mandan a los niños en paralelo a clases particulares. Esta era la moda, tenías que estar en el “trend”, ir a clases particulares de Matemáticas y rumano en la escuela secundaria y luego a clases de asignaturas de las que había que examinarse en los exámenes de escalón 1º y 2º (Lacramiara).

Una característica del sistema educativo rumano fue la voluntad explícita de adoctrinamiento político que comenzaba desde la infancia y continuaba en todos los ciclos educativos. En el Informe del Ministerio de Educación e Instrucción, (1984-86) se describe en los siguientes términos: "educar a los alumnos en el espíritu de la visión científica sobre la vida y el mundo, del patriotismo revolucionario y el comportamiento civilizado, mientras se facilita su adquisición de las normas de la equidad socialista y la ética" (pág. 23). Asignaturas como la Historia se prestaban mejor a este fin:

En el colegio y en el instituto en general te decían qué estudiar. Recuerdo que una vez le pregunté al profesor de Historia algo sobre quién había habido antes de Ceaușescu porque no había nada en el manual, había un hueco. Como a mí me gustaba la historia vi que había acabado la guerra en el 45, vinieron los comunistas apoyados por el pueblo y luego a partir de los años 70 aparecía Ceaușescu, es decir había un hueco. Ese no me lo quiso decir, me dijo que por qué me interesaban esas cosas. Eso pasaba cuando iba al instituto, estaba en 9º o 10º. En estas asignaturas que tenían algo que ver... En asignaturas como Matemáticas o Física eran digamos profesionales, técnicos, que te enseñaban... las matemáticas son matemáticas [...] Las asignaturas que tenían una cierta dosis de “soft skills” eran enseñadas en vista del comunismo, la historia se relacionaba con... aunque hubiera mentiras allí (Dan 2).

La Universidad

El objetivo principal de la educación era preparar principalmente trabajadores cualificados y técnicos, divididos según los perfiles industriales, agroindustriales y forestales. Los planes se dirigían a producir un aumento en el número de ingenieros. Estos planes se llevaron a cabo y se implantaron en el sistema generando una tendencia. Lacramiara refleja en el siguiente comentario esta situación:

Estábamos todos en un sistema, en un flujo. Yo por lo menos me acuerdo de que yo no sabía qué opciones tenía de las cuales elegir y tampoco fui aconsejada por nadie. La tendencia era que todo el mundo estudiara alguna ingeniería porque era así, ibas con la

ola.

En la segunda mitad de los años 80, más del 90 por ciento de los estudiantes eran derivados hacia los siguientes perfiles: industrial, agroindustrial y económico. Según Sadlack (1995), lo que distinguió al sistema educativo rumano de otros sistemas comunistas fue que requería entrenamiento en el contexto industrial en la Educación Primaria y Media, grados uno al ocho. En el caso de la educación superior tanto a los estudiantes como a la plantilla se les requerían que emprendieran actividades productivas.

Mihaela, la informante de mayor edad, incurre en reportes contradictorios cuando habla de la corrupción de ciertos profesores que “vendían” la nota de los alumnos a cambio de regalos en las universidades. En un primer momento, cuenta lo mucho que le afectó (*shocked*) conocer este tipo de comportamientos después de los noventa y que nunca se había enfrentado a algo así. Sin embargo, comenta que en su infancia, las maestras les decían de manera explícita a los padres qué regalos querían mediante la presentación de una lista. En los años finales del régimen, cada nota tenía un precio:

Después de los 90, algo que a mí me “shocked” de forma extraordinaria: una sobrina mía que estudió Medicina me contaba que ellos tenían que comprarle una gargantilla de oro a una profesora. Yo al principio no la creía. Después le dije “bueno, pero vosotros tenéis que escribir y decir que vosotros no vais a hacer esto”. Luego me dijo que esto pasaba también con otros profesores. Yo algo así no me he encontrado. En la vida me he enfrentado a algo así. Y podría decir que tampoco ves esto en todas las facultades, me atrevo a decirlo. Cuando estaba dando clases en Arquitectura yo no vi algo así (Mihaela).

Otra amiga mía que estudió Económicas (ASE) me contaba que en esa facultad en los años 87-88 había profesores que se burlaban de los estudiantes, no los aprobaban no porque no los podían aprobar sino porque esperaban recibir algo y a estos profesores cada nota tenía un precio fijo: si quieres un 7 es tanto, si quieres un 10 es tanto, si quieres un 5 para aprobar es tanto (Mihaela).

Dentro del sistema, tiene lugar la compra-venta de diplomas y de calificaciones, los padres perpetúan este tipo de comportamientos corruptos:

Por no hablar de las intervenciones vergonzosas por parte de algunos padres – esto pasaba, pero este era el sistema – padres ricos o con contactos, ayudaban a los profesores desde el punto de vista material, es decir los estimulaban y el profesor en cuestión se

sentía obligado a ponerle mejor nota a ese alumno. Eso pasó. El profesor que no tenía una actitud profesional o “detached” se permitía y creo que ahora también, tener subjetividades. Si no le gustaba un alumno se comportaba en consecuencia. No era capaz de adoptar una actitud objetiva y tratar por igual a todos. Se hacían diferencias en la cara que a algunos les hizo daño en su posterior desarrollo. Tanto en plan personal como confianza en lo que hacen, en lo que han estudiado (Lacramiara).

Después de los 90

La Educación Primaria

En términos generales, los informantes indican que la enseñanza en la Educación Primaria después de los 90 es menos estricta. Aunque hay todavía bastantes reglas:

Sí, tenía reglas. Pero ahora también existen reglas. La regla básica de mi madre siempre fue no mentir, esta era la regla número uno. Pero tenía también todo tipo de reglas en la escuela, con las clases nos parecía que había una regla para todo. Había bastantes reglas (Bogdan 2).

Bogdan 2 enfatiza la idea de la colectividad, del valor del grupo como un componente fundamental del desarrollo del hombre en sociedad que era inculcado en la escuela tanto en la primaria como en la secundaria.

Alex comenta que en su escuela el nivel de esfuerzo era alto y salvo alguna excepción y a pesar de ello, todo el mundo aprobaba. Los profesores eran buenos y el ambiente cercano. El prestigio de las escuelas se establecía en función de la calidad del profesorado. En este contexto, se les permitía a los padres elegir el grupo o el maestro.

En primaria sé que son los padres cuando van a matricular al niño los que eligen un grupo u otro en función de la maestra que da clases en ese grupo, por amigos que han tenido los hijos en ese colegio, por la fama de buena o mala maestra que tiene esa persona, lo que no se, es si eso se hacía por orden de inscripción si tu ibas el primero y decías: “quiero este grupo” y te lo daban directamente o me imagino que sí porque en primaria, porque en el primero de primaria no creo que haya otro criterio (Alex).

Se establece fundamentalmente un sistema de evaluación continua en la que se hace la media de las diversas calificaciones a lo largo del curso bien con pruebas parciales u orales sin

exámenes finales.

La Educación Secundaria

Durante el período de transición, la educación rumana sufrió el caos, las distorsiones y las tensiones propias del momento, tratando de introducir las reformas necesarias para adaptar el sistema educativo rumano a los estándares europeos.

Estos cambios son reportados por los informantes. Bogdan habla de una “generación de cobayas” en los años 90 en las que se implantaban nuevas tesis y modelos que produjeron un cambio en la relación profesor - alumno haciéndola más cercanas excepto en la universidad:

[...] fuimos una generación de cobayas: fuimos los primeros con el “examen de capacidad”, con las dos asignaturas, fuimos de las primeras generaciones con las tesis, luego fuimos los primeros con el sistema de manuales alternativos. Hasta entonces no se había hecho esto y creo que por eso fue un poco más libre la relación y más cercana. Estábamos en una situación nueva todos.

También cambia el sistema de acceso a los *liceos* con exámenes a nivel nacional respecto al período anterior en el que cada liceo determinaba sus propias pruebas de acceso. Alexandra compara el nivel de dificultad de las pruebas de selectividad españolas con las rumanas. Indica que las pruebas rumanas exigen un mayor nivel de detalle.

El que se hace al acabar el instituto que es el equivalente a la selectividad era bastante más difícil que la selectividad de aquí (*en España*). El nivel de detalle que se estudia en química o en física es mucho más alto en Rumanía que aquí porque yo he hecho las dos selectividades, entonces me chocó mucho que hubiera tanta diferencia.

En cuanto a la evaluación en la Educación Secundaria:

En secundaria había un examen final de Lengua y de Matemáticas y luego más adelante otro de Geografía o Historia. Me parece que representaba una cuarta parte de la nota, de la media del curso, tu tenías por ejemplo de alguna prueba un 10, de alguna vez que te sacó a la pizarra un 9, y otro 8 y luego en el examen final sacabas un 10 y te hacían media con el curso (Alex).

La Universidad

En los primeros años de la revolución, se vive una situación de caos en la que no se sabe qué actuaciones seguir. Son los años de la transición, del cambio de un modelo de enseñanza tradicional y comunista basado en la transmisión extensiva de contenidos, en normas, disciplina y en el respeto a la figura del profesor, a un sistema que intentaba instaurar los modelos educativos occidentales pero sin tener todavía el conocimiento, los métodos, la estructura o los agentes necesarios para implantarlos y llevarlos finalmente a las aulas. En estos años, se producen carencias en la metodología. Dan indica que incluso entre los profesores jóvenes, no había método.

El proceso de reforma fue especialmente difícil en especial durante los primeros años. Se indica que en estos momentos de cambio a todos los niveles “no sabías que hacer” porque “ni existía siquiera el concepto de trabajo de futuro”. Respecto a los profesores, como apunta Dan 2, hubo muchos docentes que les llevó un tiempo “realinearse” con los cambios, entre estos, Dan señala el cambio de creencias tales como “pensar que el capitalismo en verdad es bueno, no es malo, y unos no sabían expresar esto muy bien”. Adriana apoya esta misma idea:

Empecé mi carrera en 87 en otoño, por tanto quedaban solo dos años y medio para que finalizara el período comunista y después tuve otros dos años después de la revolución así que mi facultad era un caos completo porque los dos años y medio antes de la revolución fueron inútiles y los otros dos años después de la revolución fueron un caos completo porque nadie podía entender lo que se suponía se debía enseñar. Teníamos una economía socialista en el profesorado y se les suponía que debían cambiar en 24 horas a una bonito tipo de enseñanza capitalista. No tenían las destrezas y estábamos asustados (Adriana).

Adriana también comenta cómo vivió los años universitarios. Se vive una cierta euforia tras la caída del régimen y un ambiente festivo y de libertad llega a las aulas. Por otra parte, en aquellos años de transición, la formación universitaria carecía de estructura y de directrices claras sobre cómo enseñar y transformar los diferentes diseños curriculares para que se adaptaran a los modelos europeos.

De nuevo en Rumanía, cuando me gradué en la universidad, nadie sabía qué hacer. Era como un paraíso, una fiesta, sabes, los profesores entraban en las aulas y nos preguntaban: “¿qué os gustaría hacer hoy?” “Bien por ejemplo hablemos de un actor o de una película” quiero decir, cosas como esta, después de la revolución, el primer año fue

una máquina... podías haber hecho lo que querías (Adriana).

Lacramiara describe su experiencia universitaria con un número de clases excesivo (en un primer momento se intenta dar cabida a asignaturas que habían quedado fuera en el currículo comunista) a la par que se quería importar el sistema anglosajón con listas de bibliografía y lecturas individuales pero a las cuales no se les hacía el seguimiento adecuado con tutorización o seminarios. De la misma manera permanecen antiguos profesores que continúan con su enseñanza basada en clases magistrales y con fuerte carga de contenidos teóricos con otras clases de tipo seminario.

En la universidad, por desgracia, estuve otra vez en la generación de experimentación al ser justo después de 1990. Lo que me alucinaba era el número inmenso de clases. Algunas veces teníamos clases de 8 de la mañana a 8 de la tarde. Nadie pensaba que éramos unos pobres estudiantes que teníamos que comer ese día, tres comidas, para rendir, o tener algunas pausas [...]. Otra cosa que me alucinaba era la bibliografía inmensa que nos daban a principios de clase y el hecho de que se nos pedía la asistencia a clase. Si pretendían que nos leyéramos todos esos libros de la bibliografía tenían que dejarnos tiempo para leer y luego en los seminarios intentar discutir sobre lo que habíamos leído como se hace en occidente, como habíamos oído nosotros que se hacía en occidente... Nosotros otra vez escuchábamos teorías, profesores que vivían en su mundo, en el mundo alto de Shakespeare y de las teorías literarias. Venían y nos contaban, pero comunicación con nosotros, no tenían (Lacramiara).

Con la revolución, comenzó la creación de escuelas y universidades privadas. Esta opción de formación ha pasado a ser según Bogdan 1 uno de los principales negocios lucrativos en el país especialmente las universidades. Según Bogdan 1, en estos centros privados se ha producido un descenso en el nivel de calidad, no importa lo que el estudiante haga porque al final va a conseguir obtener el título o el diploma:

B: It's a matter of money. The private system in education now, they have € 0, 5 billion, I mean it's a huge amount of money (higher education). It's the most productive activity in Romania. The most productive, I mean the activity that gives you the biggest amount of money, to have an university. So I wanted to say that everybody takes these stairs and doesn't matter who you are or what you do, you will get there. And the level is very low at the moment.

El mismo Bogdan compara el nivel con el de la época anterior y la dureza de los exámenes de admisión en los liceos. “Tres exámenes en tres días diferentes, dos de matemáticas y uno de física”. Señala que “hasta el año 90 era más bien dar los conocimientos porque no había un interés específico por hacerte pensar. Luego las cosas evidentemente empezaron a cambiar. Estaba en 1º de carrera cuando la revolución y cambió el sistema”. Añade que hubo un cambio fundamental porque incluso desapareció una parte de las asignaturas.

En los años de la transición Lacramiara reporta que su experiencia como “preparadora” en la facultad fue la de “un sistema desorganizado, con alumnos que no se implicaban, no estaban motivados y obviamente con un sueldo miserable, por eso en cuanto tuve la posibilidad opté por tener otro trabajo en paralelo que al final elegí dejando la universidad” (Lacramiara).

Poco a poco se han ido incorporando las nuevas metodologías, pasando de un enfoque teórico y centrado en el profesor a un enfoque centrado en el alumno y en sus necesidades individuales. El cambio comenzó de forma paulatina en parte del profesorado.

He visto profesores que por ejemplo se centraban en lo individual y sabían que motivaban a ese estudiante, hacer que le gustara. Si le gustaban las matemáticas intentaba atraerlo hacia ese campo aunque él impartiera macroeconomía o a saber qué. Entonces intentaban que girara en torno a las matemáticas. Si había alguien más centrado en el “business” ... Bueno, depende del profesor pero he observado que existe esta tendencia, y existía, de centrarse en las necesidades individuales (Dan 1).

3.1.2. La manera de enseñar

Antes de los 90 (Periodo comunista)

La educación tenía un marcado carácter teórico en un contexto altamente estructurado en el que la enseñanza se consideraba como un trabajo más. Esta característica se reporta frecuentemente entre los informantes. Anda describe que “las cosas eran bastante simplistas, sin ninguna inclinación por la práctica. [...] Los profesores venían a la escuela como a un trabajo normal, no vi muchas diferencias entre la mayoría de los profesores y los demás empleados en otros sectores: venían a la oficina, hacían su trabajo y se iban a su casa”. La falta de sentido práctico podía conducir a un sentimiento de estar aprendiendo cosas inútiles, en detrimento de una verdadera formación para el desarrollo personal y para la vida.

Me parecía que aprendíamos – y era consciente de esto desde entonces – muchas cosas

que no pensaba que fuera a utilizar nunca y efectivamente no me sirvieron de mucho, en cambio no aprendíamos cosas que nos ayudaran a adaptarnos a la sociedad y bueno, a elegir. Al fin y al cabo la escuela te tiene que enseñar, te tiene que encauzar, tiene que hacer que te conozcas mejor y descubrir lo que tienes que hacer en la vida (Anda).

El enfoque estaba puesto en el profesor y en la manera de enseñar. De esta manera, de forma ilógica, no se tomaba en consideración al alumno y su manera de aprender, cómo enseñarle a estudiar, su crecimiento, su capacidad de juicio, sus opiniones, en definitiva el alumno era considerado un receptor pasivo de la información que unidireccionalmente transmitía el profesor. Mihaela reporta cómo el contacto con una escuela occidental, le propició una vía de apertura y de conocimiento, una formación completamente distinta a la recibida en Rumanía:

M: Muy pocos te enseñaban a estudiar [...]. Otro problema es que la naturaleza de nuestra enseñanza fue enseñarte de todo pero no principios. Por ejemplo no nos enseñaron cómo juzgar, qué derechos y qué obligaciones tienes, cuáles son los grandes conceptos. Esto no nos lo enseñaba nadie. El pensamiento abstracto se formaba con problemas de matemáticas, de geometría, de física. Hemos dado filosofía también pero nunca llegó a hacerte a ti construir conceptos. Bajo mi punto de vista, el contacto, después del 89, con la escuela occidental... Bueno, yo fui a una escuela muy buena, con un nivel muy elevado, “management” urbano, a mí me abrió las puertas al mundo, pero sobre todo hacia mí misma (Mihaela).

La otra cara fue que también había buenos profesores, según Adriana “aquellos que no les gustaba tanto dar el conocimiento sino dispuestos a ser más humanos con nosotros, tratando de llegar a nuestras almas... pero tuvimos muy pocos de esos”.

La parte de matemáticas era muy sólida y muy importante. Los mejores profesores eran los de matemáticas e idiomas. Adriana habló del profesor de Matemáticas como el profesor que recordará toda su vida y Manuela indicó que el profesor de matemáticas en la escuela secundaria era a *very one person* y muy creativo, explicaba las cosas muy bien y era muy próximo a sus estudiantes. Lacramiara recuerda a su profesora de física como “una profesora muy concienzuda e intentaba explicarnos las cosas de tal forma que entendiéramos, que entendiéramos la asignatura”.

En conclusión, se puede afirmar que dentro de la uniformidad del sistema, había profesores excepcionales que llegaban a los alumnos y se preocupaban por impartir una enseñanza de

calidad.

En relación al sistema de evaluación, el objetivo base consistía en la memorización extensa de contenidos en un entorno competitivo y exigente. Se critica la carencia de una metodología orientada al desarrollo del pensamiento o a la fijación de los contenidos en la memoria.

Los exámenes eran un terror para muchos de nosotros y desgraciadamente de mi experiencia, lo que recuerdo es que el aprendizaje aquí se basaba en la memorización, no se te animaba a aprender a pensar o a la hora de aprender algo no se te daban los instrumentos para poder aprender de forma beneficiosa para ti, para que lo recordaras después y que se te sedimentara la información, todo se basaba en la memoria (Lacramiara).

Dan también añade la idea de un tipo de enseñanza en la que prevalece la cantidad de contenidos y de información orientada hacia una evaluación sumativa, en la que sobre todo cuentan los resultados sin importar el proceso de aprendizaje o las técnicas o métodos para conseguir los objetivos prefijados:

La idea es que nuestro tipo de enseñanza era cuantitativo no cualitativo. Es decir había un volumen e información que tenías que procesar. Cómo lo procesabas, de forma sintética, analítica... era asunto tuyo y si conseguías hacerlo, lo que contaba eran los resultados, es decir, que en las pruebas pudieras contestar las preguntas o formular de forma comprensible un problema, por ejemplo en historia (Dan 3).

En general, según Adriana, en la Educación Obligatoria, el estilo de enseñar era muy estricto, no tan complejo como lo es hoy, estaba más centrado en adquirir habilidades generales en todas las áreas.

En la universidad, los métodos tradicionales utilizados en Rumanía consistían y aun en día consisten en clases magistrales, seminarios y trabajos por parte de los alumnos. Los departamentos y los profesores en particular eligen la selección y los libros de texto u otros materiales de instrucción que consideren adecuados. La escasez de material de laboratorio y de equipamiento para realizar experimentos y pruebas es aún un problema en la educación superior.

Después de los 90

Según Dan 2 durante los años 90 y especialmente en la educación superior, la enseñanza estaba todavía enfocada más hacia la teoría que hacia la práctica. “Se acababa de salir del otro sistema y todavía no eran capaces de poner demasiada práctica en la enseñanza”.

Mihaela compara el sistema educativo rumano con su formación de postgrado en el extranjero y señala las diferencias en relación a la metodología, especialmente en relación a la participación activa e interacción de los alumnos en el proceso de aprendizaje mediante actuaciones que implicaban resolución de problemas y experimentación.

Fui una buena alumna, pero el contacto con un sistema de enseñanza que siempre te hace resolver problemas de forma interactiva, encontrar conceptos, soluciones diversas, discutirlos, casi ejecutarlos, hizo que diera lo mejor que tenía. Prácticamente si hasta entonces era una acumulación cuantitativa digamos y la calidad sufría, se hicieron las conexiones necesarias para ponerlo todo en un orden, pero también con flexibilidad y creatividad. Fue como una explosión, fue algo fascinante para mí, me conocí a mí misma, parecía que el mundo tenía menos límites para mí (Mihaela).

Mihaela plantea la duda de si ella habría desarrollado su potencial mucho más rápido si hubiera encontrado un enfoque así en la carrera. Añade que los estudiantes tienen problemas porque el sistema de aprendizaje nunca les ha enseñado a pensar. “Cuando les dejas pensar, ellos tienen la sensación de que les dejas, los invitas a copiar, esto fue un problema en determinado momento. Bueno, con el tiempo las cosas cambian”.

Sin embargo, ha habido transformaciones en la educación superior desde 1989 con el cambio de profesores y currículo. Los catedráticos de Universidad cuya permanencia o titularidad se remonta a los años comunistas fueron entrevistados y en algunos casos reemplazados con otros profesores que abrazaron el nuevo gobierno y los avances en las políticas educativas. La transición fue difícil y se prolongó, creando un tiempo de agitación en la estructura de la educación superior.

En la década de los 2000 Alexandra describe la manera de enseñar en la Educación Obligatoria y señala que el profesorado en general instaba a los alumnos a pensar y desarrollaba un enfoque práctico, inductivo y razonado de los contenidos de las asignaturas. Se realizaban “ejercicios para demostrar un teorema, no solo `esta es la teoría y es así porque

sí y ya está' con demostraciones". Por otra parte, se enseñaba a los alumnos a elaborar y redactar resúmenes fomentando la capacidad de síntesis y la realización de esquemas:

I: Y hacíais resúmenes y esquemas en la escuela

A: resúmenes sí, me acuerdo que una vez en Ciencias de la naturaleza que decía "hoy cogéis vosotros el libro y hacéis el resumen" por ejemplo tú te lees un párrafo y entiendes la idea principal del párrafo, de cada párrafo, luego esa idea principal la puedes desglosar en varias ideas más pequeñas, digamos y más o menos esa era la forma de hacer un resumen [...] sí, recuerdo que nos enseñaron a hacer resúmenes a finales de la escuela primaria.

Los programas hablan de actividades de tipo participativo como juego de roles, debates, experimentos, estudio de casos, resolución de problemas. El enfoque se centra en el cómo, el cuándo y el por qué los alumnos aprenden lo que aprenden y no en lo que el profesor enseña.

Los informantes reportan este tipo de actuaciones metodológicas más motivadoras e interactivas. En algunas asignaturas como la Historia del Arte, Bogdan 2 señala que se enseñaba a través de "discusiones libres de modelos, edificios, cuadros, divertidas y estimulantes". Sin embargo, la historia se enseñaba de manera distinta: "La historia en la escuela secundaria era más bien cosa de memoria. Los respectivos profesores sabían usar un esquema lógico para acudir a nuestra memoria" (Bogdan 2).

Se reporta un cambio de paradigma, de una enseñanza basada en la acumulación memorística de conocimientos a un enfoque más reflexivo, en el que se insta al alumno a pensar y a comprender:

En general todos los profesores que yo he tenido, que yo recuerde, eran buenos profesores, o sea, de su materia sabían mucho, que eso también puede pasar lo contrario. [...] yo creo que muchos de ellos lo que intentaban era hacernos pensar y no aprender sin más, no, pensar, no aprenderse las cosas de memoria sino aprenderlas y estudiarlas de esta forma, entendiéndolas (Alex).

3.1.3. La manera de aprender

3.1.3.1. Antes de los 90 (Periodo comunista)

Una constante entre los informantes educados mayormente en este período, era la importancia dada a la lectura. Adriana indica que probablemente debido a la falta de entretenimientos, se leía mucho: “Teníamos solamente dos horas de televisión con la familia Ceacescu... éramos incapaces de permanecer enfrente de la televisión, debíamos entretenernos de una manera diferente. Recuerdo que leíamos mucho”.

En la enseñanza obligatoria, Anda también reporta el aprendizaje de las estrategias de leer los libros subrayando lo que se consideraba importante y de tomar notas y añade cómo esta forma de leer se ha convertido en un hábito. Conjuntamente se instaba también a los alumnos a desarrollar un enfoque sintético de las lecturas. En asignaturas como historia, se desarrollaban además esquemas de lo leído para una mejor asimilación:

Me quedé con esta costumbre de leerlo todo con un lápiz en la mano lo cual me parece muy importante y me parece importante que entendí que de un libro de 200 páginas tienes que extraer algo, sintetizarlo de alguna manera. Y esto nos enseñaron a hacerlo. Recuerdo que en historia también lo hacía, hacía esquemas. Nunca aprendí leyendo algo y luego intentando reproducirlo. Siempre tenía... en todas estas asignaturas con muchas páginas, hacía esquemas (Anda).

Sin embargo, Dan 3 indica que en las aulas no se enseñan estas estrategias de aprendizaje y que las desarrolló durante su tesis doctoral cuando se vio forzado a ponerlas en práctica de manera autodidacta o recurriendo a clases con americanos:

D: I used to do notes whenever preparing because I had to prepare also a doctoral thesis, which involved reading tons of books and extracting the relevant ideas for the research.

I: But did you develop that skill on your own, self-taught?

D: I think so because in the classroom they don't teach you how to do it. That's why I'm having the Americans for having classes for drafting, for everything basically (Dan3).

Manuela describe las mismas estrategias cuando de manera directa se le pregunta por su estilo de aprendizaje o su manera de aprender: “suelo leer cosas y tomo notas... en cuanto a

las lenguas siempre necesito escribir las cosas”.

Dan 3 subraya especialmente que se le enseñó que tenía que leer, la importancia de la lectura. Hoy por hoy en su trabajo como abogado afirma que en este campo, la lectura es primordial para conocer y aprender la articulación de las distintas leyes aunque su interés por la lectura incluye todo tipo de libros:

It's important to read and that's why I'm trying every day to wake up early in the morning and read at least 20 pages every day. I'm not succeeding every day but that's the idea and I read all sorts of books, not only legal books. I don't know other method.

En el sistema educativo comunista, la manera de enseñar y de aprender estaba orientada hacia una finalidad principalmente académica. Se aprendía para suministrar lo aprendido en forma de exámenes teóricos. Se ha indicado la falta de conexión con los valores que hoy se le atribuyen a una educación de calidad: desarrollo de competencias y destrezas para la vida y para el crecimiento personal. El sistema establecía una estructura en sí misma coherente en la que la evaluación medía la acumulación de conocimientos. Estos conocimientos se impartían extensiva y fundamentalmente a través del profesor en su función primordial de transmisor y a través de la lectura de los libros de texto correspondientes. Por tanto, el sistema fomentaba, principalmente, la capacidad de memorización.

Tienes que aprender, memorizar, las conexiones que puedes hacer, si tienes la suerte de poder hacerlas, son tu beneficio pero nadie se para a hacer estas conexiones en clase. Ahora, si tuviera que hacer estos exámenes tipo test a lo mejor resultaría que el sistema de aprendizaje que aprendí no es tan bueno. Me acuerdo que en lengua nos obligaban a aprendernos de memoria comentarios, era una experta, mi memoria en esos tiempos estaba en un nivel extraordinario, y la visual también, sabía exactamente en qué parte de la hoja estaba una palabra, eran cuadernos grandes, din-a4. Efectivamente de esto se trataba, en los exámenes te ponías a escribir lo que habías aprendido, regurgitabas todo lo que te habías aprendido de memoria (Lacramiara).

Mihaela describe el proceso de adquisición de su manera de aprender y estudiar mediante las contribuciones de profesores, de los padres y de otras personas a lo largo del tiempo y subraya las diferencias con los métodos que pudo observar en occidente:

E: ¿Tu método de aprendizaje es influenciado por cómo te criaron y por cómo te enseñaron en la escuela?

M: Lo he ido adquiriendo a lo largo del tiempo. Al principio no sabía cómo estudiar, me lo enseñaban mis padres o me decían “tienes que hacer tal cosa”. Me lo tomaba como un trabajo. A aprender como estudiar contribuyeron mis profesores, mis padres. Cuando me encontraba con una cosa difícil me decían por ejemplo para hacer un mapa complicado divídelo en cuadraditos y vas parte por parte. Para aprender no sé qué cosas de trigonometría, como estructurarla, en tipologías. Cómo aprender la historia de la arquitectura. Te enseñaban los profesores, aprendías tú también de lo que veías en otros. Y luego vi cómo estudiaban otros en occidente. Pero eso eran ya otros moldes, era learning by doing in a very different way I would say. Y aprender a base de conceptos (Mihaela).

En relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de la gramática se hacía de manera extensiva, sistematizada y teórica junto con la presentación de listas de vocabulario que había que memorizar. Según Lacramiara, este enfoque pudo suponer en algunos un obstáculo para aprender con otro tipo de métodos en donde se priorizaban las destrezas orales:

La gramática antes se enseñaba de forma muy teórica. El método nuevo se basa más en la audición, en el estar expuesto al idioma hablado, apropiarse y memorizar el idioma hablado sin tener que pasar por todas las reglas de gramática. Para unos esto era un obstáculo y paraban allí, no podían ya aprender el vocabulario y apropiárselo en un contexto, hacer conexiones (Lacramiara).

La manera de haber aprendido las lenguas extranjeras puede influir el estilo de aprendizaje:

Mi estilo de aprendizaje... obviamente tengo la tara de que enseguida me siento más segura con el libro, cuando busco algo de gramática por ejemplo de un idioma, e intento concentrarme en esto. El *hearing*, el escuchar y el entender lo he dejado... no tiene tanta importancia (Lacramiara).

Las estrategias de aprendizaje pueden desarrollarse en función de las demandas externas. Lo que se exige en un contexto académico puede diferir de lo que se necesite en un entorno laboral, especialmente en el contexto de una educación orientada hacia la acumulación de conocimientos teóricos y no hacia el desarrollo de competencias:

E: ¿Tú cómo estudias ahora?

D: Ahora yo no tengo necesariamente el mismo *target* que tenía durante la carrera o en la escuela, cuando tienes que aprender algo para luego suministrarlo (*en forma de examen*). Ahora tengo que entender porque tengo diversos contratos o problemas sobre la mesa y tengo que encontrar una solución y entonces no tienes otro método que ver la premisa de la que partes, esto significa que a veces en un contrato lo tienes que leer, hacer anotaciones, extraer los principales términos en función del acuerdo comercial de las partes, y luego coger todo esto y ponerlo en forma de reglas que conoces, reglas de Derecho (Dan2).

Formación autodidacta. Motivación /autonomía

Antes de los 90 y a pesar de comenzar la enseñanza de una segunda lengua bastante temprano, la formación en general no conducía a un dominio en las distintas destrezas (especialmente las destrezas orales) ya que el énfasis estaba puesto principalmente en la enseñanza de la gramática y en el uso de destrezas escritas.

Para compensar las deficiencias del sistema educativo, es necesario desarrollar estrategias de aprendizaje autónomas e intentar completar la formación por otras vías paralelas. Todos han perfeccionado su formación lingüística de manera autodidacta pues conceden una gran importancia a la enseñanza de idiomas, especialmente mediante estancias en los países extranjeros correspondientes durante períodos de formación adicional. Aparece por tanto una motivación intrínseca que les lleva a utilizar una variedad de métodos y estrategias en sus autoaprendizajes.

En “primary school” no tuve unos resultados extraordinarios, si me hubieras preguntado, no habría podido mantener una conversación con mucha fluidez ni en inglés ni en francés aunque había empezado alguna bastante temprano. Pero con el tiempo, intenté aprender más solo. Tenía en la biblioteca unos manuales de la época de entreguerras donde se enseñaba a través de otros métodos, por ejemplo, el método Berlitz. Entonces creo que conseguí fijar mejor la base y de repente me vi obligado a intentar empezar a hablar con más fluidez cuando recibí una beca en 3º de carrera en Luxemburgo donde se habla francés. Entonces descubrí que con lo que ya sabía, podía hablar a un nivel aceptable y hablando perfeccioné creo (Dan 3).

Bogdan2 enumera una serie de estrategias de aprendizaje para mejorar y mantener activo su francés: “leo la prensa francesa *online*, veo canales franceses en la tele, normalmente la fuente la busco en los medios de comunicación. Si necesito una frase concreta o un texto, entender

algo de forma suplementaria entonces lo busco también *online* o en un diccionario”.

Bogdan 1, por ejemplo, expone que aprendió el inglés con la música y las películas. Fueron estas dos vías por las que memorizó su bagaje de palabras, de forma auditiva. Añade que posteriormente empezó a leer “solo, por gusto” y que de vez en cuando lee cosas de gramática, intentando recordar.

Dan 1 comenta que el español empezó “a estudiarlo por su cuenta”, Bogdan 2 indica: “el francés lo aprendí solo hablando o en Francia o con amigos franceses y de los cuales aprendí algo”. Lacramiara expone en su descripción, las causas de su motivación para aprender inglés y cómo lo aprendía:

(El inglés) Me gustaba cómo suena y me resultaba fácil aprenderlo. Insistí mucho y despertó mi curiosidad y entonces hacía cosas por mi cuenta. Compraba libros, recuerdo que durante las vacaciones de verano me quedaba en casa y estudiaba el “inglés sin profesor” porque quería ser buena, quería ser buena en la escuela y superar a los demás y me salió.

Mihaela y Adriana también comentan sus experiencias en relación a su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa:

Por desgracia no estudié el inglés en la carrera. Pero luego lo aprendí “by myself” porque me gustaba mucho y estudié sola el primer volumen de Eckersley, luego hice un curso de 5 meses y luego fui directamente a un curso posuniversitario de 3 meses en Holanda (Mihaela).

En la escuela primaria, comencé con el inglés. Tenía un profesor de inglés que no me gustaba. Todo lo aprendía yo solo. Teníamos muchos libros de autoaprendizaje o cosas así, “apréndalo todo usted mismo”. Había discos de vinilo. Tenía centenares de ese tipo de cosas... (Adriana).

Adriana cree que la mayor parte del proceso de aprendizaje tenía lugar después de la escuela en grupos pequeños de colegas y amigos (algunos capaces de hablar idiomas) mediante la escucha de emisoras de radio extranjeras, (la mayoría de ellas prohibidas), y el intercambio de experiencias. Adriana afirma que “en un sentido, si estabas dispuesto a desarrollarte, podías hacerlo muy bien sin el sistema educativo pero aun así, aquel sistema educativo tenía sus ventajas”.

Todos los informantes son trilingües. Además de la lengua nativa, el rumano, manejan fluidamente el inglés y el francés. También según los casos poseen conocimientos de alemán, español o ruso.

3.1.3.2. Después de los 90

Alexandra manifestó en sus descripciones sobre la manera de enseñar y aprender una correlación entre ambas. Según su reporte, a finales de la Educación Primaria, se enseñaba a los alumnos a hacer resúmenes, a sacar las ideas principales y subsidiarias, la información se presentaba de forma escrita, estructurada y muy clara en todas las asignaturas en la pizarra. Cuando se le pregunta: “¿Cómo aprendes tu mejor?”. Respondió: “Intento hacer mis esquemas, mis resúmenes. En general tengo que escribir para aprender, solo con leer no se me quedan las cosas, tengo que escribir, hacer mis resúmenes, mis esquemas con mis colorines...” (Alex).

Respecto a la relación entre la manera de enseñar y la de aprender, añadió:

Sí tiene relación; obviamente también depende mucho de tu forma de ser pero si a ti cuando te cuentan algo, también te explican el porqué de esa cosa, por qué es así y no de otra forma, tú a la hora de aprender algo siempre vas a querer saber el porqué, no te vas a quedar con “esto es así y punto.” Si tú estás acostumbrado a que te expliquen por qué razonadamente, tú también cuando leas un texto o lo que sea, vas a buscar lo mismo (Alex).

A diferencia del período anterior y de los reportes de otros informantes, describe su estilo de aprendizaje basado en la asociación y no en la memorización.

Yo memorizar no soy capaz de memorizar sin más, tengo que buscar alguna regla, alguna relación entre qué verbo acaba con la letra tal que es la letra con la que empieza el mes que nació mi perro. Siempre tengo que buscar una conexión con algo porque si no, solo memorizando no puedo. Si tengo que memorizar las funciones de no sé qué son, planificación, organización, administración y control (las iniciales poac), yo me quedo con la palabra poac y como es graciosa pues se me queda.

En relación a la capacidad de los rumanos para aprender lenguas extranjeras, Alex lo fundamenta en el aprendizaje temprano y extenso, profesorado cualificado, exposición lingüística a través de los medios de comunicación y también una motivación intrínseca

basada en la limitación de la lengua materna:

I: Tú ¿por qué crees que los rumanos aprenden tan bien las lenguas extranjeras?

A: pues, primero porque empiezan muy jóvenes yo creo que eso, yo empecé en 2º con 7 años y seguí con el inglés hasta que acabé en el instituto, son muchos años, se dedica mucho tiempo a ese idioma. Luego los profesores que yo he tenido [...] los profesores de inglés son profesores buenos que hablan bien, pronuncian bien, son buenos que eso es básico. Lo que se ve en la tele es en su idioma original, pues suelen ser las películas en inglés y eso yo creo que también influye mucho y también porque sabes que con el rumano no vas a ningún lado tienes que aprender, es necesario saber otro idioma, eso lo llevas dentro, sabes que lo tienes que aprender lo quieras o, no pero yo creo que la razón principal es el sistema educativo que lo impone porque también teníamos bastantes clases de inglés a la semana (Alex).

En resumen puede decirse que el sistema educativo rumano comunista es reportado como un sistema estricto, en el que la disciplina, el respeto y la distancia a la figura del profesor juegan un papel importante. Estos rasgos están en concordancia con una sociedad que establece niveles altos de distancia al poder. El principal objetivo del sistema fue la subordinación de la educación al desarrollo de la fuerza de trabajo, para la cual se necesitaba personal técnico y cualificado en las distintas ingenierías.

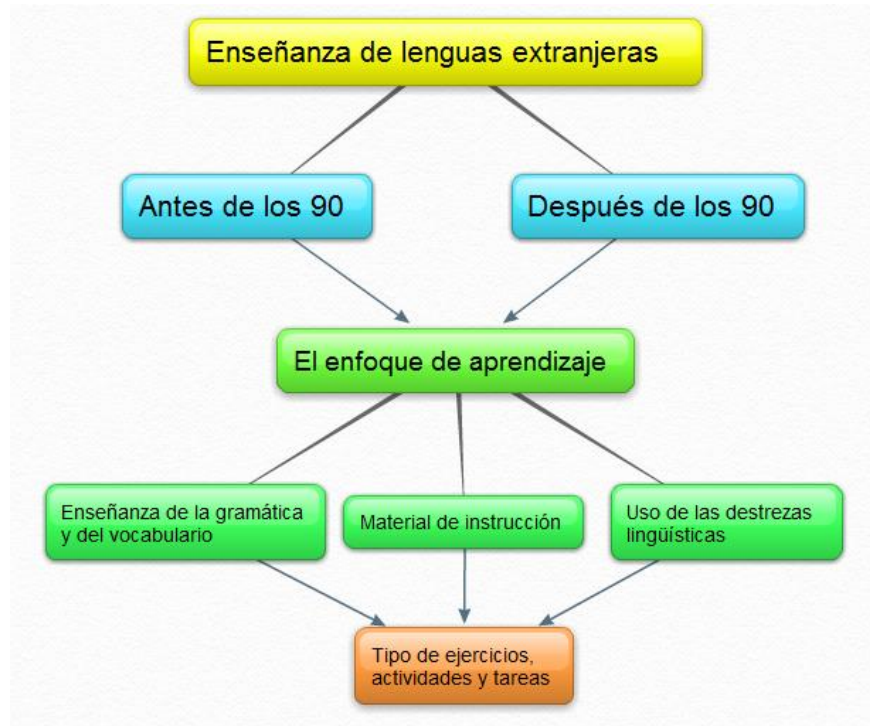
Los métodos de instrucción consistían fundamentalmente en la transmisión de conocimientos por parte del profesor y a través de los manuales (los manuales eran los mismos para todo el territorio). Se reitera la excesiva cantidad de contenidos y la falta de metodologías alternativas que fomentaran el pensamiento crítico, la interacción en el aula o la autonomía del alumno. Para la acumulación de contenidos, se estimulaba principalmente la memoria y estrategias de aprendizaje en relación a la lectura.

Después de la caída del Régimen comunista, los primeros años fueron un caos. Como siempre, la transformación de la mentalidad fue la tarea más difícil.

Poco a poco, la aplicación de los nuevos planes y diseños curriculares implantaron un nuevo modelo que cambió el énfasis de la asimilación de conocimiento (a menudo irrelevante) y pura memorización a la formación, introduciendo otros enfoques metodológicos que suponían una transformación en la visión del aprendizaje y del estudio. Se reportan discusiones libres, estimulantes e interactivas, juegos de rol, elaboración de síntesis,

ejercicios prácticos, etc.

3.1.4. Enseñanza de Lenguas extranjeras



Mapa conceptual 2. Categorías Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

3.1.4.1. Antes de los 90 (Periodo comunista)

En los años 60 aumenta el interés por la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En 1966, se crearon liceos de lenguas extranjeras equivalentes a colegios bilingües en donde se impartían asignaturas de Inglés, Francés, Alemán o Ruso.

En 1975 se introduce, a partir del segundo curso de primaria, el estudio de la primera lengua extranjera. La enseñanza pública vuelve entonces la mirada hacia otros idiomas Según Păuș, (1997), se produce una apertura hacia la enseñanza de lenguas de circulación internacional.

Mihaela, la informante de más edad, disfrutó de este período de mayor apertura y calidad en la enseñanza y esto puede apreciarse en sus reportes en los que se señala un interés por parte de los docentes en impartir una instrucción más diversificada en cuanto a los materiales y por despertar la motivación en los alumnos:

(Nos enseñaba) con canciones, con... La enseñanza entonces era mucho más rígida que ahora pero dependía también del profesor. En 5º y 6º tuvimos un profesor joven que nos enseñaba el francés de forma muy bonita pero siempre estaba cabreado, no le gustaba nada, siempre nos enseñaba canciones, poemas, nos echaba de la clase. [...] mi madre enseñaba el ruso cantando, con poemas, con pequeñas funciones, saliendo al campo y era un placer estudiar. En la universidad estuvo muy bien el francés aunque tuviéramos una profesora que la pobre no podía sonreír, no sé por qué, pero nos prestaba libros bonitos, novelas de amor fáciles de leer, álbumes de arte, álbumes de fotos, con mapas, hacíamos viajes imaginarios, en el mapa, porque no teníamos “slides”, “movies”. Pero se trataba de la creatividad del profesor. Los manuales también eran muy buenos (Mihaela).

Este período solo duró hasta 1978, cuando se prohibió la enseñanza de lenguas extranjeras en los liceos y se pospuso hasta el nivel de *gymnasiu*. Esta decisión tuvo efectos negativos en la enseñanza de lenguas extranjera y se sufrió una involución hasta 1990. Sin embargo, los profesores de lenguas extranjeras no dejaron de publicar manuales didácticos, especialmente de metodología, entre 1966 y 1978, lo que influyó positivamente en la formación de idiomas de la época y en la restructuración posterior después de 1990. Uno de los informantes, tuvo como profesora a una autora de manual a la que califica como “una buena profesora”. Sin embargo, la falta de nuevos profesores cualificados tuvo un impacto negativo en la enseñanza, aspecto que perduró hasta 1997.

Durante los últimos cinco años del régimen de Ceaușescu, aunque no existiera una prohibición explícita, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrentó con muchas dificultades, dada la voluntad del régimen de cerrar el país y aislarlo del exterior.

M: La idea común era que las lenguas extranjeras no eran tan interesantes. Solía poner mucho más esfuerzo en las tareas de casa de matemáticas; de nuevo en Rumanía las lenguas extranjeras no tenían sentido. El país estaba completamente cerrado. No podías salir, no podías... para todo, era una lengua muerta, era como el griego antiguo (Manuela).

I: ¿Aprender lenguas extranjeras era como aprender lenguas muertas?

M: Sí, exactamente, porque no podías usarlo, no podías usarlo (*repite*), no podías viajar, no podías conocer a ningún extranjero, no podías ver películas, no podías leer libros, no podías hacer nada con ello (Manuela).

La enseñanza de la gramática y del vocabulario

El método gramática-traducción no dejó de tener su influencia durante la época comunista y aún hoy por hoy se alterna con otros métodos de instrucción. El método utilizado era el deductivo: “En primer lugar se presentaba la teoría gramatical. Se escribía en la pizarra, me acuerdo cuando vimos el “present tense”. Como se compone, auxiliar y participio, con qué se usa, y luego se ponían ejemplos” (Lacramiara).

La enseñanza de la gramática se consideraba un fin en sí misma. La manera de aprender se basaba en la memorización de los contenidos gramaticales, no se presentaba en función de la comunicación o en el peor de los casos podía aparecer desvinculada del contexto de la lectura base de la lección. Dan 2 añade:

Hacíamos bastante gramática, había discusiones sobre el texto. Hacíamos esto por ejemplo, el “past tense” o el “past continuous”. Se estudiaba un tiempo gramatical, de una forma muy estructurada. La gramática no estaba necesariamente ligada a... Quedaba a la discreción del profesor. Claro que podía haber textos que tuvieran un elemento de “past tense” o condicional, o yo que sé qué. Pero muchas veces se daba el caso en que por un lado veíamos un texto, y por otro lado veíamos el “past tense”. [...] el tiempo era el tiempo (Dan 2).

Sí, se enseñaban las conjugaciones, los casos. Recuerdo que los había aprendido y me los sabía pero sin tener una lógica. Die, der, den, die, das, des, den, das, por casos, si es masculino es así, si es femenino... pero no usarlos al hablar, me los sabía porque los memorizaba. Hasta sacaba buenas notas pero no me sirvió (Bogdan 1).

Por otra parte, la masificación de las aulas, y la estructura rígida de la instrucción no permitía salirse de las directrices del manual y del sistema, no hay práctica de destrezas orales:

Siempre empezábamos con el manual donde había un texto en el cual había una serie de por ejemplo, verbos de la conjugación que estudiábamos ese día o determinado tiempo verbal. Después nos explicaba cómo se formaba ese tiempo, daba las reglas y luego la conjugación de diversos verbos.

Reglas y más reglas porque este es el francés, todos los tiempos, la concordancia. Los primeros conocimientos, saber algo sobre algunos verbos, saber que existen determinados tiempos, una concordancia. Pero no lo suficiente como para al final de la escuela secundaria poder hablar con fluidez. Podía leer mejor que hablaba porque en

clase no puedes hacer un diálogo cuando hay 36 alumnos y un profesor, que también tiene momentos mejores y peores (Bogdan 1).

¿Cómo se enseñaba el vocabulario en los idiomas?

La práctica gramatical estructural se hacía mediante *drills* (ejercicios de rellenar huecos). Los detractores de este método afirman que demasiado énfasis en la repetición y en la precisión lingüística no ayuda a los alumnos a adquirir una competencia comunicativa en la lengua meta. Esta práctica se llevaba a cabo también en la universidad. Dan 1 la critica:

I mean a phrase from the book with dots to fill in the spaces in Economy. I mean you do that in a foreign language class, but not at an International Economy course. I mean. What can you get from that? Nothing (Dan 1).

La manera de aprender el vocabulario se hacía mediante repetición. El método audio lingual, y posteriormente el audiovisual, alientan actividades de tipo “conductista”. Se caracteriza por poner énfasis en la precisión lingüística, alegando que la repetición de errores puede conducir a la adquisición de estructuras incorrectas y a una pronunciación deficiente. Los informantes reportan la existencia de estas prácticas:

Dan: se enseñaba con el método clásico de meterlo a la fuerza en la cabeza, repetir, no había nada de asociaciones, lo que hemos hablado antes. Solo si la hacías tú o si se te ocurría en ese momento podías asociarlo con algo (Dan 1).

La lección nueva resaltaba algunas palabras nuevas, las traducíamos, las repetíamos, las pasábamos al vocabulario como deber para memorizarlas al escribirlas y cuando nos preguntaba la lección nos las teníamos que saber (Mihaela).

Material de instrucción

El manual

La lengua se presentaba en compartimentos estancos: vocabulario, gramática. Las imágenes que ilustraban los manuales no eran atractivas ni relevantes. Todo ello producía un tipo de instrucción monótona que frecuentemente conducía a una falta de interés por parte de los alumnos:

Creo que los profesores que tuve se basaban en el libro, en el manual. Abre el libro, hoy vamos a estudiar tal tema, el complemento directo o los sustantivos, por ejemplo. Había un texto, se traducía. Eran aburridas las clases (Bogdan 1):

(La profesora de francés) era tan estricta, la odiaba totalmente y nunca aprendí, quiero decir, puedo leer, puedo entenderlo [...] Porque continuamente daba un montón de conjugaciones y ese tipo de cosas y eso fue todo lo que hicimos. Nunca usamos el lenguaje, sabes, era simplemente listas de verbos (Manuela).

Como se aprecia en la uniformidad de los comentarios de los informantes, durante el período comunista los manuales eran “estandarizados”, tenían una estructura, diseño y contenidos similares, pues todos eran editados por la *Editorial Didáctica y Pedagógica*, que estaba regida y sometida a las consignas establecidas por el Ministerio. Los manuales de este período presentan el mismo tipo de letra, la misma estructura, el mismo tipo de actividades, pocas imágenes. El temario está dividido en “lecciones”, denominación utilizada por lo general en el método estructural.

Si nos referimos a la estructura del material, mayormente, las “lecciones” empiezan con un texto a partir del cual se crean varias actividades normalmente de tipo estructural para finalizar con ejercicios más abiertos (generalmente una redacción vinculada al texto inicial). Mihaela reporta: “En el instituto, en francés hacíamos textos, los elaborábamos, composiciones de todo tipo y esto nos divertía. En la universidad, nos divertíamos aún más con esto”.

Respecto a los textos de los manuales, debido al alto nivel de los mismos, no se facilitaba una expresión auténtica por parte de los alumnos. Los textos no representaban modelos “reales” de lengua que sirvieran para conversaciones reales, primaban los textos como modelos literarios:

E: Teníamos muchos textos literarios...

M: en el curso undécimo y duodécimo, textos horrendos, no quieras saber... Conrad, Dickens...no quieras saber... aquel año...

E: Todavía puedo recitar los textos de Dickens

M: Yo también, si quieres escuchar...

E: [...] En la cara de la tierra...

M: Puedo continuar... es verdad que teníamos que estudiarlo para el examen de ingreso también. Los textos eran completamente absurdos, el nivel de dificultad... y ¿cuál era el sentido?, ¿qué utilidad tenía saber Dickens en inglés? [...] esto fue en el Liceo realmente y era completamente inútil (Manuela).

Manuela indica que el nivel de estos textos no se correspondía con el nivel lingüístico que tenían los alumnos que intentaban establecer estrategias para solucionar las tareas que tenían que completar:

Solíamos leer el texto, traducíamos el texto, no estoy hablando ahora del buen profesor estoy hablando del nivel siguiente, traducir el texto en clase lo más posible. No nos las arreglábamos para acabarlo porque era demasiado complicado para nuestro nivel y después teníamos preguntas que intentaban comprobar nuestra comprensión/comprobación de la comprensión o lo que fuera y eso era el trabajo para casa. Ibas al texto, tenías algunas palabras y allí donde decía algo tú simplemente lo copiabas. Eso era [...] fijar una cantidad de intercambio (Manuela).

A pesar de la uniformidad, hay que tener en cuenta la existencia de profesores fuera del standard que intentaban ofrecer una enseñanza con materiales más diversificados fuera de las limitaciones impuestas por el sistema. En este sentido, Bogdan 1 reporta el carácter y la docencia de la profesora de alemán durante el instituto que de manera excepcional, ofrecía distintos materiales a los alumnos: “era una persona muy alegre, muy bromista, era agradable escucharla, no era aburrido. Cogía un texto, literario, de una revista, intentaba traer materiales especiales, aparte del libro”.

El uso de las destrezas lingüísticas. Tipo de actividades y tareas.

Los informantes reportan que las destrezas fundamentalmente utilizadas eran la expresión y la comprensión escrita. Los ejercicios giraban en torno a la gramática y se utilizaba un texto como base que se traducía y sobre el que se hacía ejercicios de comprensión. Se reporta reiteradamente un tipo de enseñanza rutinaria, aburrida y sin atractivo. No se tenía en cuenta alentar el interés o la motivación en los alumnos. Dan comenta que “aunque te atraía la asignatura, ninguno de los profesores hizo algo en clase que te atrajera especialmente”.

Lacramiara habla de la costumbre de “seguir las indicaciones del manual”:

En la escuela existía la costumbre, seguíamos el manual, la clase se llevaba a cabo según las indicaciones del manual. No había casi conversaciones. No había nada bien definido en las clases. Aprendíamos primero las palabras que venían en el manual, leíamos la lección, intentábamos traducirla, luego veíamos los deberes, los ejercicios que habíamos hecho, el profesor impartía la lección de gramática, escribía en la pizarra, luego intentábamos hacer aplicaciones de lo que habíamos visto, nos sacaba a la pizarra. Lo que pasaba casi en todas las asignaturas, en todas las clases (Lacramiara).

Bogdan describe cómo era normalmente una clase de idiomas:

E: ¿Cómo era una clase de idiomas típica? ¿Qué actividades se hacían?

B: No eran atractivas, esta sería la primera conclusión, no eran nada atractivas. El francés, escrito; no tuve la posibilidad de hablar con alguien. En clase, no hablábamos, leíamos, nos daban un texto para traducirlo, traducíamos también del rumano al francés. Esto lo conseguía hacer, mi madre también me ayudaba [...] Había poca conversación y esto creo que era un error, pero ponían bastante énfasis en la gramática y en el “reading”. Creo que debía haberse puesto más el énfasis en el “speaking” [...] Pero la mayor tortura eran las traducciones del rumano al alemán. Yo por lo menos [...] No sé por qué, no pude aprender el alemán. Podía estudiar una lección pero no lo conseguí, no tuvimos práctica de “speaking” (Bogdan 1).

En las actividades de comprensión del texto, las preguntas se hacen sobre la comprensión de partes específicas del contenido o de detalles, en donde apenas existía margen de variación en la respuesta por lo que no hay lugar para una elaboración personal de la misma. De manera similar, no tiene cabida una producción lingüística individualizada basada en un ejercicio de comprensión global del texto o bien en interpretaciones personales más allá del contenido literal del texto. Ella describe que “la respuesta estaba en el texto, tu simplemente copiabas una frase del texto y esa era la respuesta. No la escribías tú mismo, no salía de tu cabeza, era una copia del texto”.

En los años 70, se empieza a introducirse en Rumanía el método audio lingual. Los programas escolares correspondientes a los cursos III-VII indican que los ejercicios estructurales constituyen la base de la creación de estos manuales. No obstante, la escasez de materiales y recursos como magnetófonos o vídeos hacía que solo de manera excepcional se desarrollaran ejercicios orales que necesitaban de estos soportes. Cuniță et al. (1997), señalan la falta de materiales auxiliares que acompañaban al manual (el libro del profesor, el cuaderno de

trabajo, los casetes). Bogdan señala: “en esos tiempos no tenían herramientas. Recuerdo que había un laboratorio pero no recuerdo casetes”. Dan 3 comenta que fue una profesora de francés que hacía este tipo de ejercicios, ya que excepcionalmente era ella la que facilitaba el material:

Antes del instituto esta profesora que recuerdo lo hacía por su cuenta. Traía su gramófono y nos ponía una *chansonette* o un texto, lo que tuviera educativo, probablemente traído de Francia porque aquí era difícil encontrarlo. El tiempo era siempre un factor de estrés porque tenía que cumplir con el programa, escuchar para nota a 36 alumnos y entonces no se hacía algo muy elaborado (Dan 3).

En general y a modo de síntesis, podemos decir que los manuales del período comunista presentan una misma estructura. El temario está dividido en “lecciones”, siguiendo el método estructural. Aparecen el mismo tipo de actividades (denominados ejercicios en estos manuales) con pocas ilustraciones e imágenes. Los ejercicios estructurales y los de traducción son los que predominan. El léxico se introduce en torno a un tema común o a una familia léxica mayormente en forma de listados traducidos al rumano o se ofrecen sinónimos. La práctica se realiza mediante ejercicios mayormente estructurales, de rellenar huecos, de completar frases, de buscar antónimos o sinónimos. Tampoco faltan los ejercicios de traducción que repasan los contenidos ya estudiados

Respecto a la gramática, se sigue, por lo general, este modelo: se enuncia el ejemplo y después, en un cuadro, se presentan las reglas gramaticales correspondientes al tema tratado aunque los informantes reportan el proceso inverso, con la presentación, por ejemplo, de los tiempos gramaticales de manera prioritaria. A continuación se proponen ejercicios de transformar frases, de contestar a preguntas cerradas para trabajar el tema gramatical introducido, de completar frases según el modelo, rellenar huecos, etc.

A finales de los 80 algunos manuales además de los ejercicios estructurales (rellenar huecos, completar y transformar frases, etc.), introducen crucigramas, ejercicios de relacionar dos columnas, conversaciones guiadas.

Después de los 90

Enseñanza de la gramática y el vocabulario

Tanto en los nuevos manuales importados como en los rumanos, cada unidad se compone de actividades prácticas, útiles en la vida real, que se articulan en torno a funciones del lenguaje tales como describir una persona/un objeto, presentar a alguien etc. El propósito final ya no es adquirir conocimientos gramaticales o léxicos, sino “saber hacer”.

A diferencia del período anterior, las lecturas se utilizan como soporte para actividades orales como debates o discusiones. El tratamiento de la gramática es fundamentalmente inductivo y está al servicio de la comunicación entre los alumnos.

En la mayoría de los casos teníamos un texto que trabajábamos y de allí partía una discusión libre del tipo “Comentad el texto”, como en rumano. Toda la discusión era en inglés. Pero muchas veces, por lo menos en la escuela secundaria, cogíamos simplemente una noticia, lo que había pasado en la tele, y de allí empezaba una discusión, y el profesor insistía, por ejemplo, en el “past tense” y hablábamos del “past tense”, cómo lo habíamos usado en la discusión (Bogdan).

La enseñanza del vocabulario se llevaba a cabo de manera similar con el profesor realizando una función más de facilitador o de guía:

Siempre era una discusión muy libre, por lo menos en inglés. Precisamente para mejorar nuestro vocabulario, teníamos una lista de bibliografía, teníamos que leer unos libros en inglés, si los encontrábamos vale y si no, no. Nosotros usamos unos manuales de Cambridge.

Era más bien una discusión libre con unas pequeñas intervenciones del profesor relacionadas con la gramática, los verbos, los tiempos. Pero la parte de vocabulario y de aprender venía de una discusión libre (Bogdan).

El aprendizaje de la gramática también podía desarrollarse de manera independiente y mediante la memorización:

La parte de gramática no se hacía con juegos, era algo que tenías que memorizar y teníamos algunos ejemplos para ver cómo iba exactamente (Bogdan).

Material de instrucción

Durante el período comunista, los profesores se veían obligados a utilizar los manuales publicados por la Editorial del estado *Didáctica y Pedagógica*. A partir de la liberalización del mercado editorial, se inició un proceso de elaboración y publicación de manuales nuevos, especialmente después de 1998, gracias al proyecto financiado por el Banco Mundial para tal fin. A partir de entonces, los profesores pudieron empezar a elegir libremente el material de instrucción y a utilizar también manuales editados fuera del país:

A: We had a book made by the British Council, very, very good. I mean the teacher was using this booklet to teach English for beginners in Economics, very, very well done, I think I still have it home, in 2005.(Bogdan).

I: (los libros de texto) ¿eran de editoriales inglesas?

A: sí de Oxford sí... salvo el primero en el instituto que era de una editorial rumana que se utiliza en todos los institutos porque dicen que es muy bueno... siempre eran ingleses los libros (Alex).

Algunos de estos manuales, especialmente los de segundo y tercer curso fueron elaborados inmediatamente después de 1990. La mayoría siguiendo el principio de los métodos comunicativos (algunas excepciones siguieron el método directo). En general contienen ejercicios que practican la lengua en esa dirección, también se introducen elementos de fonética y otros ejercicios para la comprensión y expresión oral. Al final de cada manual existe un breve diccionario bilingüe con las palabras más utilizadas en cada lección (Cuniță et al. 1997, pág. 55).

No obstante, es necesario distinguir entre el contenido y el enfoque de los nuevos manuales con la incorporación de las nuevas metodologías y lo que ocurre realmente en las aulas. Actualmente se siguen utilizando manuales y métodos de inclinación tradicional y estructural publicados por autores rumanos de prestigio (en su mayoría profesores universitarios rumanos) lo que ha generado una situación de la enseñanza de lenguas extranjeras a medio camino entre posiciones más tradicionales y otras más avanzadas, es decir entre métodos tradicionales y métodos comunicativos. Respecto al estilo del profesorado se combinan

igualmente ambos enfoques (Tunsoiu, 2014). Esta situación queda reflejado en los reportes en los que se alternan recuerdos de profesores tradicionales con otros más innovadores:

Sí, en el instituto el alemán no... Fue algo mecánico... meforcé... A lo mejor también la profesora era bastante... – era también profesora de matemáticas si no recuerdo mal – y era todo muy estricto. Era también un comienzo, había vocabulario... El vocabulario me gustó y había aprendido palabras. Pero la parte de diálogo y de “speaking” no se usaba en esas clases. Y en francés, la profesora de francés era también profesora de Lengua y literatura rumana en el instituto, y muchas de las clases de francés las destinaba al rumano. Yo estaba muy defraudado (Bogdan).

E: ¿y cómo fue la profesora de inglés del instituto?

A: Es que tuve varias. Regular, primero estábamos mucho más gente, no había posibilidad de hacer... de participar tanto o de poder hablar y las clases eran más aburridas, era el libro de texto, el manual y poco más, o sea que no se salían mucho del manual. La otra en cambio (la profe de inglés de primaria) sí nos contaba cosas a lo mejor nos traía una película, se salía un poco de... no era una clase rutinaria era más entretenida (Alex).

Una de las editoriales creadas después de la Revolución fue la Editorial *Corint*. El contenido y los temas tratados eran principalmente de interés general (las vacaciones, la amistad, el ocio, las profesiones etc.) y los textos no eran “ideológicos”. A diferencia de los manuales anteriores al año 1989, se utilizaban más ilustraciones e imágenes. Las fotos suponían un apoyo al tema en cada unidad y el léxico estaba contextualizado a diferencia de la época anterior. Alex comenta que “los libros de texto, comparados con los de otras asignaturas, los de inglés siempre eran más modernos, con más calidad, con más fotos, más interactivos...” y añade que los profesores ofrecían materiales complementarios de libros nuevos:

Inglés empecé a estudiarlo en 2º de primaria (1999), con otra profesora que luego fue mi tutora en secundaria. Era otra persona cojonuda porque era muy moderna, al día, con el tema del inglés traía libros nuevos, aparte del manual traía cosas de libros (Alex).

El uso de las destrezas lingüísticas. Tipo de actividades y tareas.

En cuanto a las destrezas, las que más se trabajan, son la expresión y la interacción oral y en menor proporción la comprensión y expresión escrita. La comprensión oral se descuida casi por completo. Tampoco faltan los contenidos culturales (Tunsoiu, 2014) que eran casi

inexistentes en el período anterior:

Hacíamos también, recuerdo que tuvimos que hacer un trabajo, no sé si en grupo o individual... sé que yo lo tuve que hacer sobre Londres. Busqué información y tal y fue como un póster, así muy grande con imágenes e informaciones sobre la ciudad y lo tuve que exponer en clase. Tuvimos que hacer el trabajo y luego exponerlo delante del todo el mundo (Alex).

En general, se siguen modelos de lengua reales, aunque adaptados a las necesidades de los alumnos. Además del registro formal, también se incluyen algunas palabras del registro familiar. Las preguntas que se crean a partir del texto son de dos tipos: unas más cerradas (porque la información solicitada se puede buscar en el texto), y otras de respuesta abierta en las que se fomenta la creatividad porque a partir de situaciones dadas se solicita la producción de otras.

La práctica de destrezas orales se desarrolla a diferencia del período anterior. Como se indicó en la sección anterior, en las actividades de discusión en clase, se intenta interaccionar con el alumno para averiguar su opinión en relación a las ideas expresadas en el texto y en ocasiones se fomenta la interacción oral instando a los alumnos a compartir sus opiniones con los compañeros. Se trata principalmente de actividades individuales y en menor proporción de actividades en parejas o en grupos pequeños:

Se trabajaba en grupos, había muchos juegos en inglés a través de los cuales desarrollábamos la parte de “speaking” [...] Siempre era bastante libre la clase de inglés, era un diálogo, en principio en esto se centraba, en un diálogo. La profesora, desde que entraba por la puerta, decía “Hello” en inglés y todo se transformaba en inglés. En los cursos 1º-4º, aunque nosotros hablábamos en rumano y no entendíamos lo que nos decía, nos contestaba en inglés para hacernos ser más proactivos a la hora de hablar (Bogdan).

Se realizan tanto actividades analíticas como sintéticas, partiendo de la comprensión de elementos en el texto, a la comprensión general o de ideas principales mediante la elaboración de pequeños resúmenes.

Además de los debates y las discusiones, se realizan diversas actividades comunicativas como juegos o representaciones teatrales. El objetivo es crear en todo momento situaciones verosímiles que puedan preparar al alumno para situaciones de comunicación reales,

animando a los estudiantes a participar y trabajar en pareja o en grupo:

Organizábamos como una fiesta al final del curso, montábamos una pequeña obra de teatro en inglés. Me acuerdo una que hicimos sobre la historia de Clementine, [...] cada uno tenía un papel, ensayábamos, yo me acuerdo de otra que hicimos en Navidad sobre el nacimiento del Niño Jesús (Alex).

Hallamos asimismo ejercicios estructurales, sinónimos o antónimos y de crear o de completar oraciones con la palabra o la forma correcta:

A: Nos explicaba la parte teórica y hacíamos ejercicios

I: ¿de rellenar huecos?

A: Sí, te venía la frase, faltaba el verbo y tu tenías que decidir si ponerlo en el tiempo, si era “present perfect”, “past perfect”, tenías que elegir el tiempo que correspondía.

Podemos resumir afirmando que se trabajan tanto los contenidos lingüísticos (gramaticales o léxicos), los comunicativos (que en algunos casos se pueden considerar funcionales) y los culturales, y que el material que se ofrece es bastante completo. En resumen, se observa una clara evolución de las técnicas y métodos utilizados en los manuales más recientes si los comparamos con los manuales del período comunista. Se observa una mejoría en el nivel de adquisición de la lengua extranjera. Bogdan 1 señala que estudió el inglés durante la carrera después del año 90 y añade: “El nivel de inglés yo creo que es muy bueno ahora, tenían cintas, escuchábamos un texto”.

Por lo general, hay un equilibrio de las cuatro destrezas, quizá en menor proporción en lo que atañe a la expresión escrita y también se hace uso de la interacción oral. Asimismo, se incluyen materiales auténticos:

A diferencia del período anterior, se desarrollan actividades en grupo en el que se realizan bien tareas colaborativas o discusiones libres:

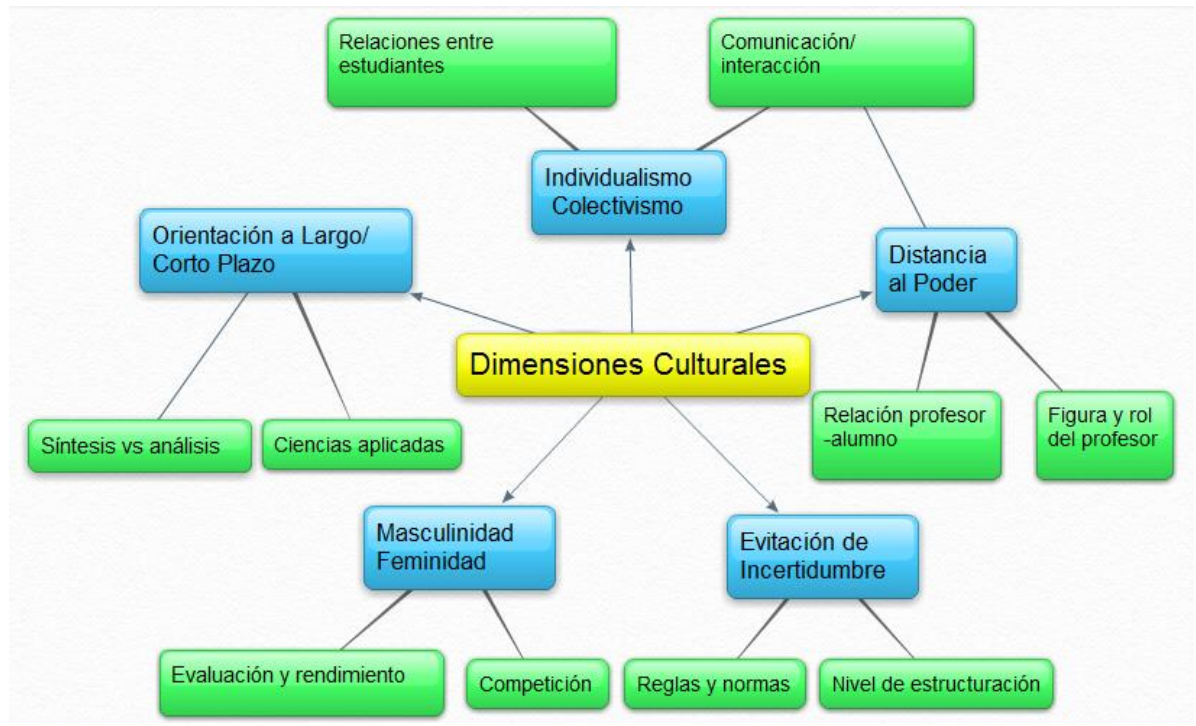
Había grupos, normalmente de cuatro, y los grupos muchas veces se usaban cuando teníamos que componer un texto. En las discusiones se hacían grupos de ocho. Pero no existía una regla, la mayoría de las veces partíamos de un texto o de uno de los libros de la bibliografía, leíamos un libro en nuestro tiempo libre y de allí salían unos deberes.

Como se ha dicho anteriormente, los profesores de idiomas formaban en general un grupo aparte con una metodología más interactiva y centrada en el alumno. Incluso en el periodo comunista, se reportan profesores innovadores y comunicativos:

Yo estudié el inglés y el francés en la escuela desde la escuela general (primaria y/o secundaria) hasta el instituto y mis experiencias con los profesores de idiomas fueron de las más agradables. Pues como ejemplo la profesora de francés fue la que más me marcó. Pero en el instituto también los profesores de idiomas tuvieron un enfoque bastante práctico y para nada teórico (Anda).

He tenido la oportunidad de tener una profesora de inglés que no tenía ese enfoque de profesor autoritario y consiguió hacernos pensar que era un juego, [...] Hacíamos “listening” y luego teníamos que contarle, resumirlo para ver si habíamos entendido, si habíamos cogido la idea principal, la síntesis. Recuerdo que una vez vimos una película y fue, a diferencia de otras clases donde a veces había mucho ruido y los profesores decían la célebre frase “Silencio (faceți liniște)”, recuerdo que trajo una películita, era un documental y no se oían ni las moscas, todo el mundo prestaba atención porque era interesante y para coger la idea (Anda).

3.2. Percepción de la Cultura Educativa. Dimensiones culturales



Mapa conceptual 3. Dimensiones culturales y sus subcategorías.

3.2.1. Individualismo/ Colectivismo

3.2.1.1. Relaciones entre estudiantes

Según Hofstede (2001), en las sociedades colectivistas, la distinción entre “in-groups” frente a “out-groups”, se aprende en la esfera familiar y continúa en la escuela. Los estudiantes pertenecientes a una misma etnia o clan, forman a menudo subgrupos en clase. En la sociedad individualista, la asignación de tareas conjuntas puede conducir más fácilmente a la formación de nuevos grupos que en la sociedad colectivista.

En este sentido y en nuestro estudio, no se establece un patrón claro a la hora de formar grupos entre ambos períodos. En el caso de Dan 3, había grupos que se formaban en función de la pertenencia al mismo pueblo, lo que le impidió unirse a ellos. Su grupo estaba en otro instituto:

Al ser una ciudad rodeada por muchos pueblos, la mayoría – 10 cursos eran obligatorios – eran alumnos que venían en bus de los pueblos de alrededor, algunos se conocían mejor, otros tenían animosidades rurales entre tal y tal pueblo y había pequeños altercados. Desde mi punto de vista, no estaba muy *attached* a ningún grupo en concreto justo porque había esta diferencia, a la mayoría no los conocía. La mayoría de mis compañeros de la escuela estudiaban en el otro instituto. Entonces no socialicé mucho para tener intercambios de información con ellos (Dan 3).

Sin embargo, en el reporte de Mihaela, (informante nacida en 1960), se señala que los grupos se formaban en función de afinidades:

Tenías amigos, no eras amigo de todos pero tampoco eran enemigos. Los grupos no se hacían en función del estatus social sino que en general, se formaban en función del intercambio de ideas. Si había compatibilidad, si leías los mismos libros, si practicabas el mismo deporte, si te gustaba la misma música, películas, espectáculos, tenías tus grupos. En esto se basaban los grupos, no en la pobreza y la riqueza, por lo menos allí donde viví yo. Los compañeros eran muy agradables, leíamos libros, escuchábamos música, veíamos películas.

Bogdan 1 habla de su pertenencia a un grupo, indicando la unidad de sus miembros: “al fin y al cabo en el grupo en el que estaba, las cosas estaban bien, estábamos unidos”. Dan señala que las relaciones entre los compañeros eran cercanas a lo largo de todo el ciclo educativo, mencionando la formación de pandillas.

E: Cuando ibas a la escuela, ¿cómo eran las relaciones entre los compañeros, entre los alumnos?

Dan: Supongo que las relaciones son más o menos las mismas, no han cambiado. Sigue habiendo pandillas.

E: ¿Las relaciones entre los estudiantes en la universidad, cómo eran?

Dan: Eran las mismas que en el instituto.

E: ¿De proximidad, de distancia?

Dan: De proximidad.

Por otra parte, Alex (la informante más joven), explica que después de la escuela en la que

también menciona la cercanía de las relaciones y la unidad del grupo, la experiencia en el liceo fue de fragmentación y de falta de amistades:

(Las relaciones) eran muy buenas, lo que pasa es que nosotros en mi grupo estuvimos casi la misma gente 4 años, los que estuvimos en la misma clase en primaria seguimos en secundaria, como nos conocíamos de hacía más tiempo, las relaciones eran más cercanas éramos un grupo grande de amigos siempre salíamos juntos con los patines y con las bicis. Era un grupo muy unido, que yo me di cuenta después cuando tenía un grupo que era todo lo contrario. Fue cuando me di cuenta de que éramos un grupo muy unido. [...] (Los estudiantes en el instituto) venían de otros colegios y no había unidad no había relaciones de amistad, cada uno iba por su cuenta... “yo y a mí me importo yo y a ti que te den”.

Según Hofstede (2001), en las sociedades colectivistas, los estudiantes pertenecientes a la familia del profesor o de algún cargo administrativo esperan un tratamiento diferencial debido a esta situación. Por el contrario, en las sociedades individualistas, esto sería considerado nepotismo y profundamente inmoral. Bogdan reporta un ejemplo de este tipo de actuaciones en el periodo comunista en el liceo, en el que se le da un trato preferente a la hija de la directora económica:

Junto con un profesor de historia organizó un club de literatura. En verano íbamos de excursión, visitábamos unos museos desconocidos, en pueblos, de etnografía, de historia, estuvimos en sitios arqueológicos. Tenías que tener como mínimo un 8 para poder ir. Tuve muchos compañeros que sufrieron porque no fueron admitidos, no pudieron ser admitidos en este mini club. Hubo una excepción, nos extrañó que apareciera una chica en nuestro grupo que sabíamos que no estudiaba en rumano. No suspendía pero no tenía el 8. Tuvimos que aceptar la idea, se lo dijimos casi todos los del grupo, le preguntamos qué hacía allí porque no tenía el 8 y no tenía que estar allí. Era la hija de una directora económica de la escuela. El profesor no pudo hacer nada porque la directora le había dicho que tenía que llevarse a su hija también. Y bueno, tuvimos que acostumbrarnos.

3.2.1.2. Comunicación/ Interacción

Antes de los 90

La comunicación se ve afectada por el alto nivel de distancia al poder, especialmente en la universidad, en el que el profesor se posicionaba aparte. Dan 3 comenta en este sentido el

papel del asistente y nos da una idea clara de las posiciones respectivas del alumnado y los docentes:

En la universidad la comunicación era mucho más laxa, porque el profesor allí te enseñaba desde una posición ex cátedra, no podías acercarte al profesor porque antes estaba el asistente con el que hacíamos los seminarios, el profesor venía a los exámenes y si el asistente te hacía una buena recensión te miraba con más indulgencia o hasta tenía una chispa de reconocimiento (Dan 3).

Benedict (1946) distingue entre culturas de culpa y culturas de vergüenza, podría considerarse la cultura rumana como una cultura de vergüenza. En el aula comunista, los alumnos estaban atentos al juicio que sus conductas podían provocar en los otros. Estos sentimientos tienen lugar en “una comunidad de ambiente” en el que los significados son implícitos. En este sentido encontramos reportes como el de Lacramiara a la hora de participar o preguntar en clase:

Otra vez te digo, nos daba miedo preguntar, decir que no habíamos entendido. Por lo menos así lo hacía yo y creo que mis compañeros igual. Nos daba cosa, nos daba vergüenza, soy tonta si no he entendido. No nos explicaban que era normal no entenderlo todo a la primera, que podíamos preguntar. (Lacramiara).

Se reporta una falta de interés (¿o de conciencia?) de los profesores hacia las necesidades o inquietudes de los alumnos. La impresión que se recibe de los reportes es la de la existencia de dos espacios separados, el del docente y el discente, que conviven manteniendo una escasa comunicación, en un espacio de comunicación unidireccional del profesor hacia el alumno del que se espera un comportamiento pasivo. El estudiante se conceptualiza como un “recipiente” en donde se deposita la información que ha de memorizarse y reproducirse posteriormente en los exámenes:

Al fin y al cabo, la escuela te tiene que enseñar, te tiene que encauzar, tiene que hacer que te conozcas mejor y descubrir lo que tienes que hacer en la vida. Lamentablemente la escuela en Rumanía no sobresale en este sentido. Nadie tenía, o la mayoría de los profesores no tenían, tiempo para pararse y escuchar lo que tenían que decir los alumnos, en el sentido de ayudar a los alumnos, porque este era su fin, ayudar a los alumnos, no venir e impartir una lección e irse a su casa (Anda).

E: si algo no se entendía no les importaba.

I: Por tanto ambos eran responsables por la falta de...

M: comunicación, creo que se daba en ambos lados.

E: desde el primer curso tu debías callarte y escuchar, obviamente en el curso octavo o noveno no voy a empezar a hablar de repente.

M: [...] te sentías muy restringida, empezando por el uniforme, se suponía que tenías que estar sentada, quieta allí, sin mover un músculo, sin ninguna iniciativa en absoluto. El mejor estudiante era el estudiante que estaba allí haciendo nada.

En cuanto a la metodología, no se realizaba trabajo en grupo o por parejas. No había interacción en este sentido. “Había una pregunta puntual con su respuesta puntual. No existía el hábito de una conversación entre alumnos y profesor” (Lacramiara). Dan 3 reporta que “paradójicamente” había un laboratorio de idiomas con pupitres que tenían que llevar micrófono y cascos que ya no estaban. Era imposible hacer esta difusión centralizada de la cátedra y escuchar a cada uno”. En este sentido, Dan 1 describe el desarrollo de una clase:

So the teacher was basically speaking in the class. But it was like reading from a book, I mean there was no interaction, nothing constructive, just reading which is boring, I mean I could do the same at home.[...] it was like a dictation. The teacher was dictating and the students were supposed to write.

Manuela afirma que la falta de comunicación se daba en los dos lados, ya que “los estudiantes en aquel tiempo no estaban interesados”. De haber comentarios o preguntas, las realizaba el profesor pues “no intentaban animar a los estudiantes a preguntar”.

Después de los 90

Con el cambio de manuales y libros de texto, se introducen nuevos métodos de enseñanza que implican una mayor comunicación y cooperación entre los alumnos en el aula. Se desarrollan actividades interactivas con la realización de discusiones y trabajo en equipo.

En el período de transición, Anda señala el comienzo de este nuevo enfoque metodológico, especialmente en la clase de idiomas:

I: ¿Recuerdas algún tipo de actividad o cómo eran?

A: Sí, recuerdo por ejemplo que, bueno esto a lo mejor es también por el hecho de que las

cosas habían cambiado un poco, yo empecé el primer curso de instituto justo después del 89 y entonces las cosas habían cambiado algo. Las clases de idiomas ya eran interactivas, es decir, se centraban en el vocabulario y en las conversaciones, ya no se limitaban a tener que reproducir unas cosas aprendidas de un libro sino que se centraban más en cosas creativas, “vamos a contar lo que hemos hecho en las vacaciones” o “vamos a hablar solo en este idioma, vamos a esforzarnos un poco (Anda).

Alexandra, ya en la década de los 2000, corrobora esta idea distintiva de las clases de idiomas, y afirma que había diferencias entre los profesores de lenguas extranjeras y el resto, como clases en las que el manual y la metodología eran diferentes “sobre todo en los manuales, la forma de dar clases era más interactiva, veíamos algún video, o hacíamos algún trabajo sobre algo y luego lo teníamos que exponer, y eso era en inglés. En inglés había más variedad”.

Una crítica de la enseñanza estatal en la década del 2000 es que estaba todavía en parte dictada por prácticas educativas comunistas, caracterizadas como rígidas, “centradas solamente sobre un conocimiento teórico, basado en clases magistrales, en vez de las destrezas y oportunidades necesarias para la práctica de los conceptos aprendidos” (Nicolescu, 2003, pág. 28). Al mismo tiempo tienen también lugar actuaciones metodológicas docentes que llevan a las aulas la práctica de la reforma. En la universidad, Dan 1 reporta el cambio de paradigma respecto a su formación anterior y señala la existencia de profesores que utilizan una metodología más interactiva y ofrecen una mayor disponibilidad a sus alumnos:

En primer lugar era una forma de comunicación interactiva, incluso las clases, no era una cosa leída de un libro lo cual es una aberración porque al fin y al cabo te coges el libro y lo lees, no necesitas que te lo dicte uno, escribir como un loco, con punto y coma. Es importante interaccionar, que sea algo... no algo aburrido. Luego la disponibilidad de los profesores que es muy importante y si tienes una pregunta poder abordarlo. Y el método de enseñanza y cómo sabía motivar a los alumnos (Dan 1).

Lacramiara también corrobora la existencia de este tipo de profesores:

Otros que eran muy buenos, recuerdo que eran abiertos, podían usar con rapidez y habilidad los principios, las teorías, tenían una buena formación, “background”. Pero es verdad que en la carrera algunos profesores eran abiertos a la comunicación bidireccional, nos implicaban en la comunicación, en un diálogo mejor dicho (Lacramiara).

3.2.2. Distancia al Poder

3.2.2.1. Relaciones profesor – alumno

Período comunista

La informante Ella señala que había profesores en la escuela que intentaban mostrar que tú no sabías y que los que sabían eran ellos en un ejercicio de poder. “El profesor muy a menudo quería enseñarte que por mucho que quisieras demostrar que habías estudiado, no ibas a poder demostrarlo nunca porque él te iba a pillar con algo y te lo iba a demostrar”.

Alexandra compara las relaciones profesor-alumno en la universidad entre España y Rumanía basándose en su experiencia como alumna universitaria en una universidad española en Andalucía e indica una menor distancia en España. Su formación y educación en Rumanía le impide dirigirse a los profesores con el nivel de distancia (nivel igual) que se establece en España:

Lo que me llamó la atención aquí (en España) fue el respeto del profesor hacia el alumno, no tanto el respeto, sino el hecho de que parece que hay una relación de igualdad, que no está el profesor ahí arriba, el prepotente y el que se lo sabe todo, y tú eres un alumno que eres tonto y no tienes ni idea, que es como la imagen que tengo yo de algunos profesores en la universidad de allí, eso sí me llamó mucho la atención el trato de igual a igual prácticamente bueno y el que le hablen de tú a un profesor, bueno ya con eso flipaba, (risas) porque en Rumanía todo el mundo utiliza el usted, el tú se utiliza muy poco y en este tipo de relaciones nunca alumno profesor, yo solo hay un profesor al que le hablo de tú, es que no me sale... no sé, poco a poco me va saliendo más, pero a un catedrático que tiene 50 años y lleva toda su vida dando clases, pues no me sale llamarlo por su nombre y llamarle tú, me sale de usted, en eso estoy un poco inadaptada.

Las relaciones profesor-alumno son distantes y formales. En palabras de Dan, “eran profesores competentes pero el sistema les había enseñado a guardar cierta distancia. Había profesores que eran excepciones y que podían incluso jugar al fútbol con los alumnos pero eran excepciones”. El profesor era un transmisor de conocimientos que según Anda “era la autoridad que estaba por encima de los alumnos, él te daba una información y te pedía que la reprodujeras”. Para Lacramiara la distancia era también muy alta, y no había lugar para el intercambio de ideas ya que el sistema no lo permitía:

El profesor es el dios de la cátedra, él se lo sabe todo, las reglas son las que son, lo que él hace, es decir, no hay profesores buenos y talentosos y profesores malos, sin talento, todos eran uniformizados, la autoridad estaba en ese lado y nosotros del otro. Nosotros solo éramos aprendices, escuchábamos lo que se nos decía, eran ideas que no teníamos. Bueno, en las asignaturas en las que se podía hablar de ideas y no de teoremas, no en las ciencias exactas. Algunas asignaturas ni siquiera existían porque incluían ideas y las ideas no estaban aceptadas, no tenías que tener ideas en esa época (Lacramiara).

Esta ausencia de desarrollo de ideas propias o del pensamiento crítico lleva a los alumnos a adoptar un papel pasivo de aceptación de los roles en el que no tiene lugar una actitud evaluadora. La uniformidad anulaba la posibilidad de poder tener expectativas diferentes a las establecidas por el sistema. Ella señala que el profesor no verificaba si habías aprendido o si habías entendido, sino que verifica para demostrarte que tú no sabías. En el peor de los casos, el abuso de poder por parte de ciertos profesores podía conducir a situaciones en las que no faltaban las vejaciones:

Pero no estábamos acostumbrados a evaluar a los profesores desde otros puntos de vista y tampoco a tener expectativas. Los recuerdos negativos están relacionados con los profesores terroristas que efectivamente nos humillaban cuando nos preguntaban para nota (Lacramiara).

M: (el profesor), Y tampoco te ayuda a entender, darte la mano cuando tú no puedes andar bien.

E: No porque no sabes.

M: Sí, es “mira, yo sé, tú no sabes”. Esto todavía pasa con muchos.

Por otra parte también existían profesores más cercanos aunque según Adriana eran la

minoría:

La otra cara fue que teníamos algunos buenos profesores, aquellos que no les gustaba tanto dar el conocimiento sino dispuestos a ser más humanos con nosotros, tratando de llegar a nuestras almas... pero tuvimos muy pocos de esos (en la primaria) (Adriana).

En la Universidad, muchos de los que se atrevieron a ser críticos y a desarrollar ideas propias fueron apartados del sistema:

Los que tenían reconocimiento internacional los liquidaron los comunistas antes de que llegáramos nosotros a Derecho, murieron trabajando en el Canal Danubio-Mar Negro, fueron prácticamente depurados, pero teníamos sus libros (Dan2).

Hay una diferencia en el reporte de Mihaela, la informante más mayor en relación al período comunista. Esta informante ofrece un reporte positivo tanto de la docencia como del trato del profesorado hacia al alumnado. Una idea comúnmente extendida es que la educación en los años 60 y 70 ofrecía mayor calidad que en los años posteriores, en donde las crisis económicas sucesivas condujeron a un deterioro generalizado de la misma. La figura del maestro era muy valorada y respetada:

(Los profesores) eran personas muy buenas, eran muy cálidos, muy cercanos, tuve unos profesores muy buenos. Las relaciones eran muy buenas, por lo menos en comparación con lo que hay ahora [...] Creo que esas generaciones de profesores eran muy buenas, eran profesores a los que les interesaba su oficio, no existía corrupción en el instituto por ejemplo. Pagar a un profesor para que te pusiera una buena nota, eso no existía (en los años 70) en todo el país. Porque les interesábamos, les interesaba la transferencia de conocimientos de ellos a los alumnos, esto era lo más importante. Había alguno o un par de ellos más discrecionales, más engreídos, pero como comportamiento personal. En la actitud profesional el 90% de ellos han transferido, han dado y nosotros hemos recibido mucho (Mihaela).

Las generaciones más jóvenes de profesores empezaron a establecer cambios en la metodología e inician un nuevo modelo de relación y comunicación con los alumnos:

La mayoría de los profesores que tuve eran bastante jóvenes, creo que el promedio de edad era 38 o 40, tuve tanta suerte, siendo uno de los mejores liceos de Bucarest, teníamos todo tipo de pequeños genios que estaban un poco locos que tenían todo tipo de ideas pero extremadamente conectados, vinculados con gente joven, con nosotros

(Adriana).

Tenía un profesor muy joven, un profesor de primaria, tenía 20 o 22 años. Fuimos su primera generación, probablemente la segunda. Y era muy divertida. Dimos canciones, bailes, cuentos. Era divertida. Lo disfruté (Manuela).

Después de los 90

En el periodo de la reforma educativa desde 1997 a 2000, los profesores han pasado de un enfoque de aprendizaje reproductivo a uno más centrado en el pensamiento dirigido hacia la resolución de problemas (Marga, 2002).

Los informantes corroboran e indican estos cambios, en especial en las relaciones profesor-alumno y mayormente en la Educación Obligatoria. Alex indicó que la relación con la tutora era cálida y Dan 1 señaló la proximidad de los profesores “podíamos abordarlos, no había ningún problema. Estaban disponibles después de las clases, por correo electrónico, teléfono móvil, cambiaron muchas las cosas” (Dan 1). Sin embargo, en la universidad aún encontramos una gran distancia entre profesores y alumnos:

¿Cómo eran las relaciones profesores-alumnos en la universidad?

B: Muy estrictas. Estuve por primera vez en la situación en que tú como estudiante partías de una posición de inferioridad y luego él, el gran profesor que te enseña, que muchas veces no era profesor universitario, era solo un asistente, con una edad cercana a la de nosotros, los estudiantes (Bogdan).

3.2.2.2. Figura y rol del profesor

Periodo comunista

Los reportes más críticos sobre la figura y el papel del profesor durante el período comunista, dibujan una actuación en consonancia con la alta distancia al poder con los alumnos, en la que se establece una función penalizadora ante el error o el desconocimiento. Ella y Manuela concuerdan al afirmar que había profesores que establecían y mantenían esta separación con los alumnos basándose en la diferencia en el nivel de conocimiento. Coinciden con Bogdan en

calificar el rol de algunos profesores como de “castigador”:

E: ¿Cuál era el rol del profesor en la universidad? Educador, transmisor de conocimientos.

B: Castigador. No necesariamente, a lo mejor estoy exagerando. Otra vez, él en un pedestal arriba y nosotros en un sitio abajo. El cambio de mensajes no era, por lo menos para mí, no fue suficiente. Yo habría querido aprender más cosas y que me explicaran más cosas (Bogdan).

Los profesores se veían obligados a seguir las directrices y pautas marcadas ya que el sistema educativo establecía un tipo de instrucción uniformada y regulada en la que el currículo, los programas y los manuales venían determinados por el Ministerio bajo una metodología centrada en la transmisión de contenidos y por tanto centrada en el profesor. Se desconocían enfoques o métodos alternativos o modernos que tuvieran en cuenta el proceso educativo en su conjunto y especialmente el papel del alumno como agente fundamental. De ahí que Dan 1, refiriéndose a las posibilidades de la instrucción como herramienta para el desarrollo y crecimiento de los alumnos, señala que “probably they (the teachers) didn’t know either, the teachers probably were not aware of the potential, probably they hadn’t been trained”. Más adelante añade:

the lack of information at that time and the limits that they (the teachers) had. Everything needed to be the same and not to say that and that, I mean it’s quite difficult sometimes. Even in the university in some cases. All the teachers were the same (Dan).

Anda indica que los profesores “no estaban realmente interesados en si los estudiantes entendían o no”. Lacramiara corrobora esta misma idea: “A muchos profesores no les importaba si su mensaje llegaba a los alumnos, si los alumnos entendían algo y si podían usar después la información. El solo decía la lección, contaba su cuento y esperaba que todos nosotros entiendiéramos”:

E: ¿Pero el profesor era visto como un sabio, una persona que tiene conocimientos, una persona que ofrece conocimientos? ¿Era un facilitador, un guía?

Dan: No, yo por lo menos no sentí esto. [...] No lo sentí nunca. Cuando eres profesor creo que tienes que dedicarte a esto y a los niños a quienes les enseñas y yo nunca he sentido esto, es más, sentí falta de dedicación de los profesores.

Desgraciadamente, los demás profesores venían a la escuela como a un trabajo normal,

no vi muchas diferencias entre la mayoría de los profesores y los demás empleados en otros sectores: venían a la oficina, hacían su trabajo y se iban a su casa (Anda).

Después de 1990

Lacramiara hace una descripción de la situación social después de la caída del Régimen comunista en la que los cambios sociales tienen un efecto en la educación y en las relaciones profesor-alumno.

Teniendo en cuenta la exposición, después de 1990, lo que ve la gente, los niños en la tele tienen una mayor apertura y se permiten más cosas. Ya han aprendido que ellos también son individuos, que tienen algo que decir, que el profesor ya no es esa persona intocable, ese dios perfecto. No, se puede equivocar. Muchas veces vemos en la tele casos muy graves de profesores que abusan de los alumnos, alumnos que contestan, se defienden de los abusos y ellos a su vez abusan de los profesores. Desde este punto de vista sé que los alumnos tienen voz, van y reclaman las injusticias. O si no se lo dicen a los padres que tienen una voz más poderosa. Porque hemos aprendido todos, era normal con el cambio en la sociedad, que tenemos unos derechos que se nos tienen que respetar (Lacramiara).

Se aprecia un cambio de actitud y de mentalidad en la que el profesor ha cambiado su rol, de un enfoque que lo situaba en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a otro en el que paulatinamente el alumno va cobrando protagonismo y atención y al que el profesor ofrece su ayuda:

E: ¿Cuál era el rol: guía, facilitador, persona sabia?

Dan: Creo que en todos, la tendencia era ésta: ofrecer conocimientos, ayudar. Ya en determinado nivel y ya las generaciones y las mentalidades de entonces se habían tamizado, se habían ido, ya no existían.

E: ¿Las relaciones entre profesores y alumnos crees que han cambiado con respecto a cómo eran cuando ibas tú al cole?

Dan: Sí, seguramente. Seguramente porque ha cambiado la mentalidad, ya no existe la misma uniformización y el fin del profesor es enseñar al alumno, no restringirlo, limitarlo, como se hacía en mi época.

En la enseñanza obligatoria se produce un cambio de una programación tradicional (casi

exclusivamente basada en la acumulación de información mediante la memorización) por una nueva programación basada en la resolución de problemas y en la comprensión que permite un aprendizaje más activo centrado en la complejidad del conocimiento y en capacidades intelectuales. Como ya se indicó anteriormente acerca de la manera de enseñar después de los 90, Alex, la informante más joven, nos informa de la actuación de los profesores en la enseñanza primaria y secundaria:

I: (los profesores) eran meros transmisores de conocimiento o hacían...?

A: yo creo que muchos de ellos lo que intentaban hacernos era pensar y no aprender sin más, pensar, no aprenderse las cosas de memoria sino aprenderlas y estudiarlas de esta forma, entendiéndolas

En ambos períodos: profesores excepcionales

Después de la caída del Régimen comunista se abren las fronteras del país permitiendo la salida al exterior para desarrollar la formación académica y profesional. Todos nuestros informantes realizaron máster o cursos de entrenamiento en el extranjero. Los profesores que tuvieron la oportunidad y los recursos de salir, a la vuelta incorporaron e introdujeron lo aprendido y vivido, produciendo un cambio en los enfoques tradicionalmente usados en el país:

(Los profesores innovadores e interactivos) I think these were mostly professors who had done some studies abroad, they used to go over the summer for summer courses, they were doing master degrees or something like that abroad and they were trying to bring something into the classroom, something that they learnt in the UK or in the States or where they were going (Ella).

Destacan los profesores de matemáticas conjuntamente con los profesores de lenguas extranjeras, reiteradamente calificados como profesores distintos, con una metodología distinta y más motivadora. Dan 1 menciona a la profesora de francés como una persona más especial destacándola por encima del resto. Dan 3 realiza un comentario similar también sobre la profesora de francés y añade:

Ella siempre tuvo la tendencia de diferenciarse de otros profesores de idiomas, venía con unos libros, una vez vino cargada con un gramófono para ponernos una cancioncita. Intentaba dar unas clases diferentes y siempre tenía una presentación, un diálogo que

hacía en francés aunque no entendiéramos gran cosa pero tenía esta ambición de hablar en francés para que nosotros también habláramos en francés (Dan 3).

Dan 3 añade que “quería crear un ambiente de estar en clase de francés, otra vez llevó el mapa de Francia y habló de departamentos, especialidades culinarias”. Enseñaba el vocabulario en contexto y “a través de asociaciones creaba conocimientos más sólidos”.

Manuela describe por qué su profesor de inglés era un buen profesor, diferente a los demás: “realmente hacia una diferencia... el nunca usaba la traducción, nunca usaba la traducción eso era sorprendente en aquel tiempo”.

Anda describe la docencia excepcional de la profesora de francés que se contraponía a la establecida por el sistema e impartía clases interactivas y motivadoras:

Como te conté sobre una profesora de francés por ejemplo que, a pesar de cualquier regla y a pesar de cualquier restricción impuesta por el director del colegio o por el sistema de entonces, organizaba clases interactivas. En decir renunciaba al formalismo de una hora de clase a favor de una hora de juego y conseguía animarlos, atraerlos también en este ejercicio a los alumnos que no eran tan buenos [...] en primer lugar era atípico, en segundo lugar era muy divertido.

Anda describe cómo introducía el vocabulario:

Cada uno traía de su casa – me acuerdo muy bien de esto – muñecas, recuerdo que organizamos unas habitaciones, una cocina, con juguetes traídos de casa. Los chicos trajeron coches, grúas, trenecitos, y esto nos ayudó de una manera muy sencilla y muy agradable a enriquecer nuestro vocabulario de forma espectacular. Cosa que no me habían contado compañeros de otros colegios, no era un método usual en esos tiempos. Tuve experiencias de este tipo, de la misma categoría, también en las clases de química, física y matemáticas donde tuve la gran suerte de tener profesores muy innovadores y unos espíritus muy jóvenes.

Los informantes reportan la existencia de profesores “brillantes”, que dominaban sus asignaturas, profesores “espectaculares”, “maravillosos”. No obstante, se aprecian diferencias en las maneras de comportarse y enseñar. Los profesores “antiguos” eran profesionales pero severos: “Teníamos un profesor de Matemáticas, todo el mundo cuando lo veía se escondía, huía, era muy severo. Pero era un profesor muy bueno, era una persona extraordinaria. Sabía

enseñar” (Bogdan 1). Mientras que Bogdan 2, uno de los informantes más jóvenes, habla también de profesores maravillosos como la profesora de Historia del arte, pero “una persona muy relajada y muy “cool”, todo lo que hacía y la rodeaba era relajado y “cool”, y eso me gustó mucho en ella. Las relaciones siempre fueron cercanas”.

3.2.3. Evitación de incertidumbre

3.2.3.1. Reglas y normas

Durante el comunismo, señala Lacramiara: “estaba claro, tenías que seguir la línea trazada”. En las familias, a los padres “también les daba miedo resaltar y oponerse al sistema en esos tiempos. Nos enseñaron en el día a día y en la escuela a ser sumisos, a respetar las reglas, a no rebelarnos”. La uniformidad del sistema se enmarcaba dentro del sistema socio-político en el que se imponía una misma ideología y mentalidad.

Adriana comenta de su profesora de inglés que “era pasiva pero correcta, porque seguía el currículo, seguía el libro, seguía el material pero de una manera limitada”. Bogdan indica que en la escuela “tenía también todo tipo de reglas, con las clases nos parecía que seguían reglas. Había bastantes reglas...”. Bogdan indica que ha habido un cambio en las relaciones alumnos-profesores:

Porque esto de la violencia, el no respetar las reglas y todas estas cosas agravan el comportamiento de los niños y la escuela es el único lugar donde esto puede ser contrarrestado, la falta de sentido común... hay muchos otros problemas actuales en la sociedad que empiezan allí.

En el ámbito legal rumano, Dan 3, abogado, describe la importancia de la aplicación de la regla escrita y establece diferencias con el sistema anglosajón:

A nosotros esto fue lo que nos enseñaron en la carrera, que la regla escrita – aquí no tenemos el sistema de “common law” - es la mejor de las reglas posibles porque por eso fue dictada. No piensas en como incumplirla sino que piensas en cómo aplicarla. Entonces no cabe mucho pensamiento lateral. Claro que lo puedes hacer si tienes muchos conocimientos del Derecho, del sistema de Derecho, si no estás especializado estrictamente en un ámbito, puedes hacer este pensamiento lateral partiendo de una

norma, relacionándola con otra norma y llegando, como en un juego de damas, a una tercera norma que puede darte el resultado deseado. Pero ser innovador en un medio normativo, reglamentado es bastante difícil, cualquier innovación te puede llevar peligrosamente hacia el incumplimiento de otra norma con sanciones que en el ámbito comercial donde yo trabajo (consultoría) pueden significar penas, sanciones fiscales, etc. (Dan 3).

Según Dan 2, la escuela en el período anterior a 1990, era una escuela bastante formalista: “se respetaban reglas, procedimientos, era una escuela menos abierta que la típica anglosajona o americana donde se comunica abiertamente, hablas sin que te pregunte, etc. Obviamente aquí tenías que levantar la mano, solo hablabas si te lo permitían, etc”. Dan 1 indica que se frenaba “cualquier tendencia fuera del estándar, uniformes, corbata...” En este sentido, Manuela describe el ambiente en la escuela: “te sentías muy restringida, empezando por el uniforme, se suponía que tenías que estar sentado quieta allí, sin mover un músculo, sin ninguna iniciativa en absoluto. El mejor estudiante era el estudiante que estaba allí haciendo nada”.

3.2.3.2. Importancia de la corrección

Según Hofstede, cuando el nivel de evitación de incertidumbre es relativamente alto como en Francia o Alemania, tanto a los profesores como a los alumnos, les gustan las situaciones en las que hay una respuesta correcta dada. Los alumnos esperan ser premiados por la corrección. Sin embargo, cuando el nivel de evitación es bajo, la idea de que haya solo una respuesta correcta es tabú. Se premia la originalidad (2001, pág. 162).

Durante el período comunista el sistema educativo concedía una gran importancia a la corrección en las respuestas. En el campo de la enseñanza de las segundas lenguas, este énfasis en la corrección venía apoyado, por otra parte, por el método audio-lingual, cuya base gramatical es el estructuralismo y defiende un enfoque metodológico de la segunda lengua, basada en la corrección gramatical y fonética y en la evitación del error. Este enfoque sobre la corrección se indica en la siguiente descripción de Lacramiara sobre el desarrollo de una sesión de clase:

Teníamos que hacer los deberes, los corregíamos, a lo mejor era menos importante el contenido y más importante la corrección de la escritura. Por eso también teníamos que leer la lección en voz alta para ver si leíamos bien. [...] La clase empezaba con la lectura y la corrección de los deberes. Se elegía a un compañero y los demás los verificaban

comparando porque la forma correcta se decía en voz alta, se escribía en la pizarra. Luego pasábamos a la lección nueva, se impartía y un poco de práctica si quedaba tiempo pero habitualmente no quedaba (Lacramiara).

3.2.3.3. Estructuración del aprendizaje

La cantidad de estructuración en el sistema educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje puede ser un indicador del nivel de evitación de incertidumbre de esa cultura. Por ejemplo, el orden y la estructura puede observarse en el mantenimiento de un sistema rutinario basado en un seguimiento estricto de los programas y manuales y en la manera en la que se desarrollaban las sesiones de clase o son presentados los contenidos en la pizarra:

En la pizarra siempre yo me acuerdo sobre todo en Primaria en Filosofía, Geografía, Ciencias de la Naturaleza, en Biología también cuando nos explicaban algo en la pizarra, siempre era todo muy organizado lo que ponía en la pizarra estaba todo muy bien organizado, estaba todo muy claro. No eran ahí frases mezcladas y sin ningún orden y en química igual (Alex).

En la Educación Obligatoria, los grupos en cada curso se organizaban según el rendimiento de los alumnos, de tal manera que en el grupo 1 o el grupo A estaban los “mejores” alumnos y en el último grupo los alumnos que sacaban las notas más bajas. Todo el sistema estaba organizado en función del nivel de las calificaciones. El objetivo de sacar buenas notas se convertía en una prioridad y articulaba la distribución de los alumnos por grupos y cursos:

Yo estudié en un instituto que no era el primer instituto, el más buscado por la élite de la ciudad, era el segundo podría decir, pero que tenía muchos grupos, éramos una generación numerosa, había siete grupos de 9º al principio y por orden de las notas se diluía cada vez más la calidad de los alumnos (Dan 3).

En el colegio en secundario y en el Instituto, está por ejemplo el 5º y hay 3 grupos, A, B, y C, no sé por qué pero siempre los mejores alumnos estaban en el A y yo estaba en el A, porque a lo mejor en otros grupos sí había gente que suspendía, pero en mi grupo no (Alex).

3.2.4. Masculinidad/ Feminidad

3.2.4.1. Competitividad y rendimiento

Durante el comunismo, la evaluación principal era de tipo sumativa y se llevaba a cabo mediante exámenes. El sistema educativo era competitivo en varios niveles: en la evaluación de las distintas asignaturas y en el sistema de acceso a los liceos:

En aquellos momentos para poder acceder a liceos buenos, había una concurso en el que en la mayoría de los casos, la competición era muy dura [...] Cuanto mejores eran tus calificaciones, mejores opciones tenías para acceder a los mejores liceos (Adriana).

La competitividad presenta dos caras distintas según los reportes: como una herramienta al servicio de la motivación y del aprendizaje: “(El profesor de Lengua y Literatura rumana) consiguió inculcarnos el deseo de aprender y hacer que estuviéramos siempre en una competición, competir entre nosotros” (Bogdan 1), pero en otros casos, podía llevarse al extremo de la humillación:

El profesor de Historia [...] lo único que sabía era humillar a los alumnos, aterrorizarlos con un sistema estúpido de preguntar, poniéndolos en competición y humillándolos. Quién contestaba mejor era... nos invitaba a todos delante de la clase, nos ponía en una fila y preguntaba algo sobre la lección. Quien no contestaba bien o no sabía contestar iba al final de la fila y además instigaba a los demás alumnos a reírse del “*slacker*”.

Uno de los informantes, señala la situación especial de la Facultad de Económicas en Bucarest en donde la mayoría eran mujeres y esto, bajo su percepción, hacía que entre los estudiantes hubiera mayor cooperación:

I: So probably among the students there was a kind of competitiveness or cooperativeness?

D: Cooperativeness. In my case in the university at ASE, (*Academia de Studii Economice*) we were like 15% boys and the rest were women. And women tend to be less competitive than men. So it was a special situation (Dan2).

En la familia también se inculcan estas actitudes competitivas. En algunos casos hay una presión hacia los hijos para que sobresalgan y sean los mejores. Esta presión familiar se deriva de una presión social en la que importa la imagen que se proyecta al exterior y lo que

el entorno juzgue o valore. En una cultura de culpa como la rumana, la madre de uno de los informantes que era profesora “esperaba que fuéramos competitivos en la escuela para no avergonzarla”.

Yo debía ser la mejor, ¿sabes?, cada vez que tenía las mejores notas de la clase y yo estaba tan orgullosa, llegaba a casa y decía: “soy la mejor, soy la mejor” (¡gritando de alegría!) Mi padre decía: ¿“Eres la mejor de la escuela?” “No soy la mejor de la clase”, “Bien, cuando seas la mejor de la escuela, entonces puedes gritar así” (risas). Había siempre... debías tener siempre metas diferentes y mejores todo el tiempo (Adriana).

3.2.4.2. Sistema de evaluación y rendimiento

Un rasgo característico e importante del sistema educativo rumano es el número de exámenes. El sistema educativo rumano es extremadamente competitivo. Al final de la Educación Obligatoria, los alumnos han de realizar el examen de capacidad. Después, necesitan pasar un examen de acceso al liceo o a la escuela profesional a la que deseen entrar. Para obtener un *Diploma de Bacalaureat* o Título de Bachiller, deben superar un examen final semejante a la *Maturità* italiana o al *Bac* francés. De manera paralela, en la Formación Profesional, el alumno debe presentarse a un examen final para obtener un certificado de calificación (Diploma de *absolvire*), que permite al alumno el ejercicio profesional. A continuación la entrada en la facultad se hace sobre la base de un examen competitivo:

I: Por tanto para conseguir un liceo mejor, la única manera era...

A: ser muy competitivo

I: obtener las calificaciones más altas...

A: no solo las calificaciones más altas sino ser capaz de competir en exámenes muy duros cada dos años, así que el Liceo duraba cuatro años, había un examen muy importante en la admisión, y a los dos años debías hacer otro para continuar (Adriana).

Este sistema, tanto antes como después de los 90, es especialmente exigente. Alex, la informante más joven compara el nivel de dificultad del examen de selectividad en España con su equivalente en Rumanía e indica que este último era “bastante más difícil que la selectividad de aquí. Respecto a la evaluación continua reitera que los profesores eran bastante exigentes.

3.2.5. Orientación a largo plazo

3.2.5.1. Síntesis vs Análisis

Durante el periodo comunista había una gran cantidad de información que había que memorizar. Se aprendían contenidos pormenorizadamente y prevalecía un enfoque analítico. En la enseñanza de lenguas extranjeras se buscaban respuestas a aspectos concretos de la comprensión del texto. Se reportan lecturas en las que se preguntaba por detalles de la narración para comprobar si se había leído intensivamente:

Teníamos que identificar estrictamente una respuesta a la pregunta, no se trataba necesariamente de la comprensión general del texto. Había una pregunta específica con una respuesta específica. Teníamos que identificarla en el texto (Lacramiara).

Es verdad, las preguntas no estaban hechas de tal forma para estimular nuestra capacidad de síntesis y hacernos pensar. No, nosotros solo pescábamos las respuestas ya hechas del texto (Manuela).

The answer was in the text, you just copied a phrase from the text and that was the answer. You didn't write it yourself, it wasn't coming from your mind, it was a copy from the text (Ella).

I: Entonces ¿es más analítico que sintético, más en detalle?

Sí, más bien sí, más en detalle (Mihaela)

Después de los 90

En el periodo poscomunista se reportan enfoques más interdisciplinarios y globales. Hay un interés mayor por una comprensión más amplia de los contenidos y menos superficial:

Primero se preguntaba si se había leído el texto y alguna palabra que no se había entendido, y creo que había de los dos: recuerdo que había que resumir en dos o tres frases de qué iba el texto, pero también preguntas de buscar la información en el texto cosas más... no recuerdo que predominara un tipo sobre el otro, era bastante equilibrado (Alex).

3.2.5.2. Ciencias aplicadas y enseñanza de las matemáticas

Durante el período comunista la educación estaba sometida a la planificación de la demanda de mano de obra dentro de los planes de industrialización. La demanda de ingenieros, hizo que de cada 3 estudiantes, 2 lo fueran de ingeniería en sus distintas especialidades. Lacramiara comenta que “la tendencia era que todo el mundo estudiara alguna ingeniería porque era así”.

Otras asignaturas como química o física cuentan con reportes positivos por parte de los informantes:

Una excepción fue el profesor de química que hizo que me gustara. Bueno, la química tiene la posibilidad o te ofrece fácilmente la posibilidad de hacer referencia a la práctica: “Mirad, tal sustancia es ésta, la sal tiene esta fórmula”. Consiguió captar nuestra atención siempre haciendo referencia a la práctica: cómo es el azúcar. La fórmula del azúcar es ésta, este es el azúcar que es dulce, el que usamos en la cocina.

Respecto a la enseñanza de las matemáticas, los informantes reportan de manera recurrente, la importancia y la solidez de la asignatura dentro del sistema y la excelencia de los profesores que la impartían. Había incluso un gusto por la materia. Mihaela reporta que “Había gente que disfrutaba con las matemáticas, mis compañeros disfrutaban con las matemáticas. Nos gustaba”.

Adriana cuenta con detalle su experiencia con un profesor de Matemáticas:

Incluso el profesor de Matemáticas recuerdo, (probablemente lo recordaré toda mi vida) cómo decirlo? El prototipo de un muy buen y serio profesor de Matemáticas [...] aprendías el gusto por las matemáticas y descubrir lo que está detrás de las matemáticas, lo importante que son las matemáticas no solo por lo cuantitativo sino para tu propio desarrollo. Vinculaba las matemáticas con todo tipo de cosas, con la vida...

La importancia concedida a las matemáticas se percibe incluso a pesar del caos de esos años, también en el período de la transición, aunque se sigue mencionando el enfoque principalmente teórico:

La educación era bastante buena en las ciencias exactas, estaba más enfocada hacia la teoría que hacia la práctica. Cuando digo práctica me refiero más a la educación superior. Se acababa de salir del otro sistema y todavía no eran capaces de poner demasiada

práctica en la enseñanza.

3.3. Análisis de los resultados del CHAEA y del CCE

En esta sección se presentan los datos del *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)*. En primer lugar, se analiza la muestra en función de las variables de género, década de nacimiento, región geográfica, estudios por región geográfica y aprendizaje de idiomas. En segundo lugar se muestran los resultados del estudio estadístico que se ha realizado en función de los objetivos trazados:

1. Medir y determinar los EA de los alumnos de la muestra mediante el análisis del *CHAEA* en función de las variables de profesión de los progenitores, nivel educativo, género, década de nacimiento, periodos (comunista/ poscomunista).
2. Medir y determinar la cultura educativa de los alumnos de la muestra mediante el *CCE* en función de las variables década de nacimiento y periodo de tiempo. El cuestionario explora la cultura en función de las dimensiones culturales de Hofstede.
3. Determinar la existencia o el alcance de la cultura educativa rumana sobre los EA de los alumnos de la muestra.

Para la consecución de estos objetivos, se realizaron las pruebas siguientes: test Chi cuadrado, análisis de la varianza (ANOVA de un factor) correlación de Pearson, test t de Student y análisis de datos paramétricas.

Para el estudio por décadas, se realizaron pruebas post-hoc (Bonferroni).

Para el objetivo 3, se llevó a cabo el test t de Student para realizar el contraste de hipótesis entre las dos poblaciones con las variables citadas (estilo de aprendizaje, cultura educativa y período de tiempo).

3.3.1. Datos preliminares

El **género** de los alumnos encuestados permanece desigualmente distribuido con un 64,9 % de mujeres frente a un 35,1 % de hombres.

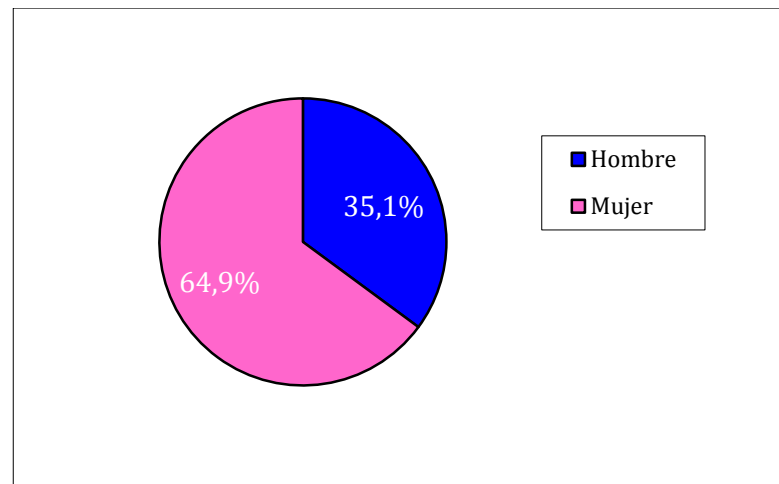


Figura 10. Género de los encuestados

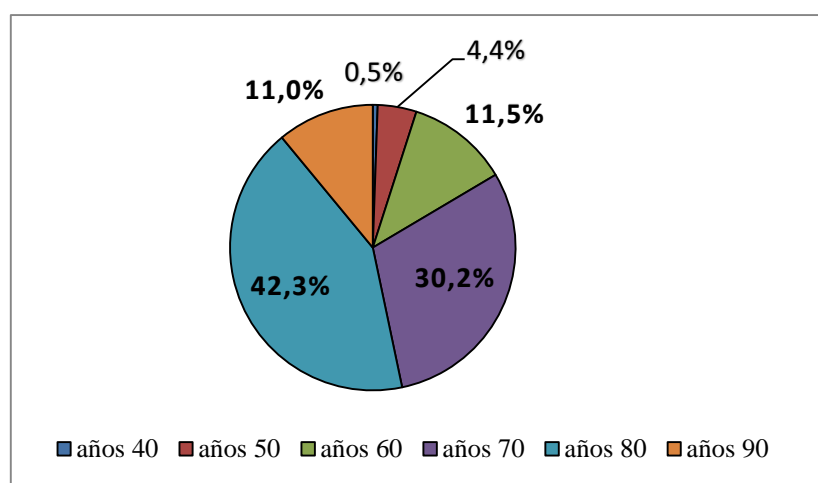


Figura 11. Década de nacimiento de los alumnos encuestados

La **variable “edad”** de los encuestados se ha clasificado en función de la década de nacimiento.

Como se aprecia en el gráfico, los menores porcentajes de informantes corresponden a los años 40 y 50 (0,5% y 4,4 respectivamente), seguidos de los de las décadas de los 60 y 90 con

porcentajes muy próximos (11,5% y 11% respectivamente). Considerando estos porcentajes y en función de poder validar la muestra, los datos se han agrupado en base a los siguientes aspectos:

1. Agrupar los informantes de los años 40, 50 y 60, obteniendo así una muestra significativamente más amplia. Esta agrupación no impide la homogeneidad de la misma ya que no hubo cambios significativos en el sistema educativo a lo largo de estos años.
2. Agrupar los informantes de las décadas 80 y 90 estableciendo el punto de corte por períodos en el año 1990, al considerar como punto de inflexión la caída del régimen de Ceaușescu en la revolución del 89. Los nacidos en los 80, fueron los que experimentaron las reformas además del período de cambios en los años 90 y sucesivos. Este corte establece porcentajes muy próximos en ambos períodos. Este aspecto se trata ampliamente en la sección 1.8.2.2 sobre la educación en Rumanía en la década de los 90.

En cuanto a **la región de nacimiento**, (figura 12), los porcentajes mayores se encuentran repartidos entre Muntenia (24%), Bucarest (20,7%), Moldova (17,9%) y Transilvania (18,4%). Los porcentajes menores corresponden a Banat y a Dobrogea. Banat, la zona occidental del país, dirige fundamentalmente su emigración hacia Austria y Alemania al tener la misma lengua y por proximidad. Esta podría ser la causa de que aparezcan estos porcentajes tan bajos en la muestra de este estudio. Algo similar ocurre con la región de Dobrogea, que tradicionalmente dirige su emigración hacia Grecia (antes de la crisis) y hacia Italia.

En general podemos decir que la muestra está repartida con presencia de alumnos rumanos de todas las regiones de Rumanía.

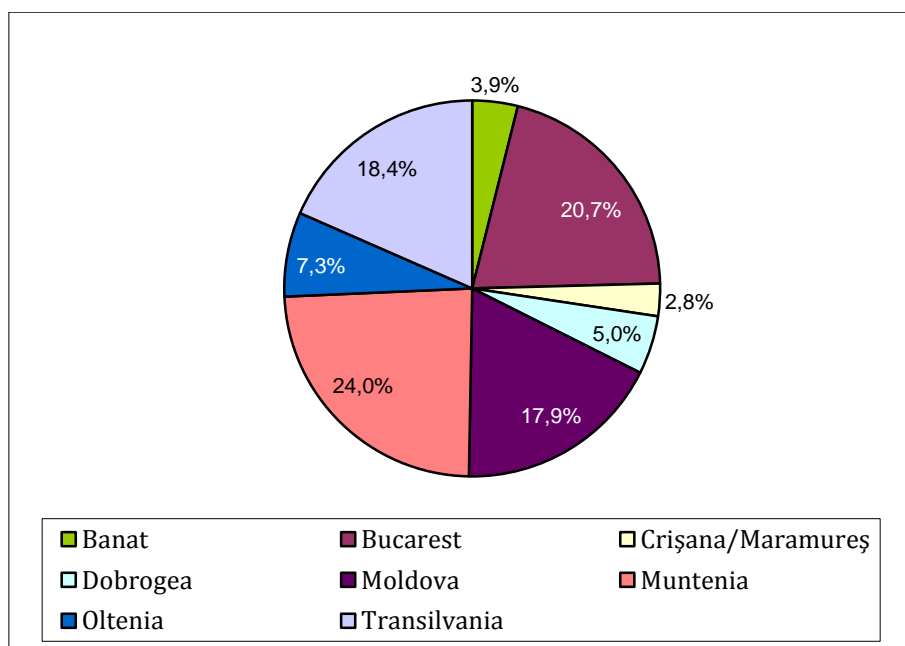


Figura 12. Región de nacimiento de los encuestados

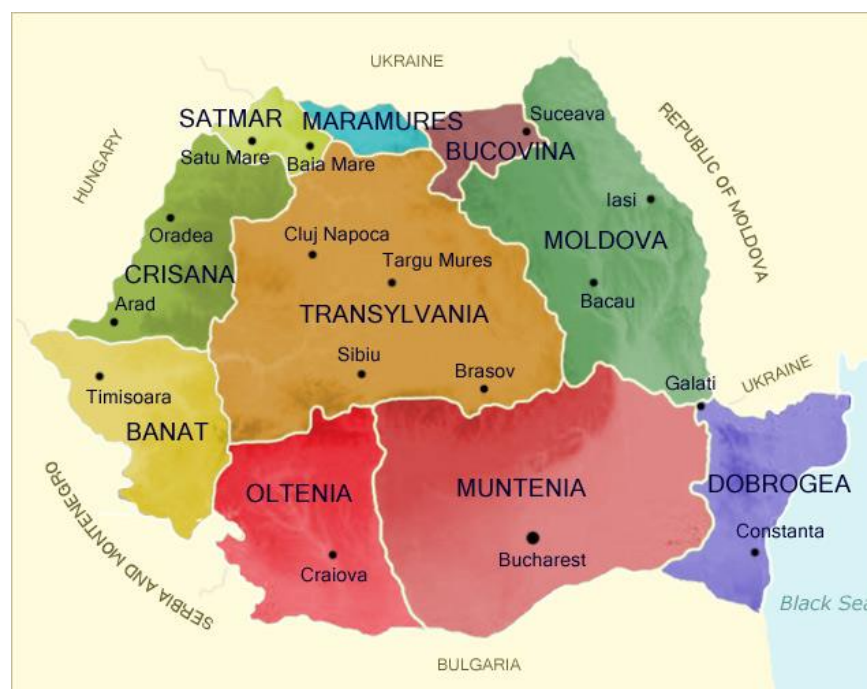
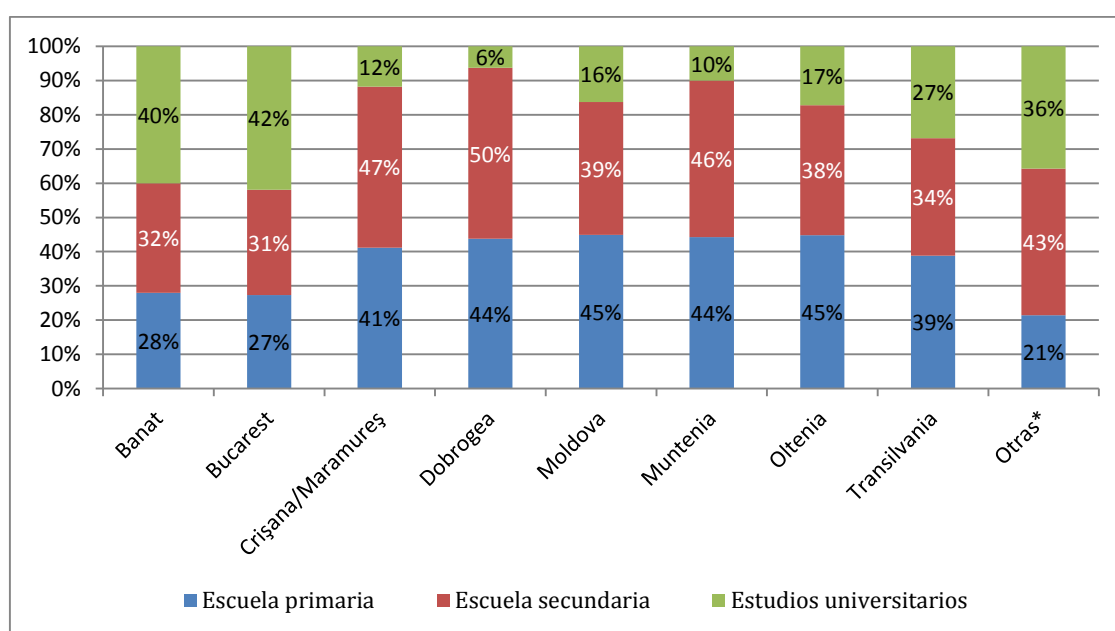


Figura 13. Mapa actual por regiones de Rumanía.

En la figura 15, los estudios por región geográfica muestran porcentajes próximos en el nivel de la Educación Primaria y Secundaria. En el nivel terciario aquellas regiones que son centros universitarios de prestigio, concentran porcentajes significativamente más altos (Banat, Bucarest, Transilvania) con la consecuente disminución de porcentajes en el resto de los ciclos.

Antes de la revolución del 89, los estudios universitarios se concentraron fundamentalmente en las Universidades de Bucarest, Cluj-Napoca, Iași y Timisoara, donde la oferta de especialidades era mayor. Había otros centros como la Universidad de Transilvania, creada en Brasov en el año 1948 o la Universidad de Craiova fundada en el año 1965, que impartían estudios de ingeniería (agrícola, mecánica) o medicina. Inmediatamente después de la Revolución, se implantó la actual red de Universidades, en la mayoría de los casos transformando los institutos de formación ya existentes.



* En diversas regiones o en el extranjero

Figura 14. Estudios por región geográfica (% sobre la región)

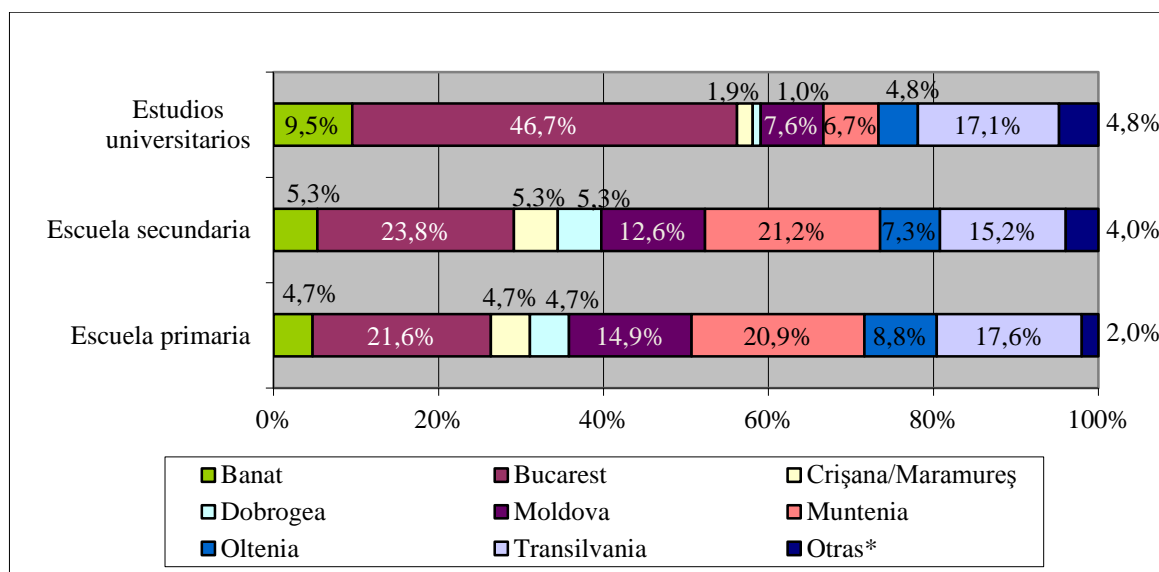


Figura 15. Estudios por región geográfica (% sobre los niveles educativos)

Las figura 15 indica que el porcentaje más alto de estudiantes universitarios cursaron sus estudios en Bucarest, seguido de la región de Transilvania y a continuación Banat. Los alumnos que vivían en Bucarest, tuvieron más facilidad de acceder a la universidad por el ahorro evidente de costes que supone vivir en la misma ciudad universitaria. Por otra parte, Bucarest era la Universidad con mayor número de especialidades y de ahí que acogiera a mayor número de alumnos.

En Bucarest y en las regiones de Transilvania, Banat y Moldova, se producen los porcentajes más altos en la educación terciaria. Sin embargo, en zonas como Oltenia, Muntenia, Crisana/Maramures o Dobrogea, tiene lugar un descenso muy significativo en el segmento universitario. Como se ha comentado anteriormente, estas regiones no contaban con Universidades y los jóvenes que deseaban estudiar una carrera se veían obligados a salir de su región e ir normalmente a la Universidad más cercana. El gran porcentaje de alumnos en educación universitaria en Bucarest se debe por tanto en gran medida a la afluencia de jóvenes provenientes de otras regiones, en especial de Muntenia, Oltenia y Dobrogea.

Si comparamos los datos de la tabla de estudios por regiones (figura 15), sobre el total de la muestra con la figura 12, que muestra los porcentajes de los alumnos encuestados por región, se puede observar que un 26 % (46,7 - 20,7) de universitarios que estudiaron en Bucarest no nacieron en dicha ciudad; lo mismo ocurre en Banat, que duplica con mucho su número (3,9 frente a 9,5). Porcentajes similares se dan en Transilvania, lo que nos hace suponer que su

Universidad asentada en la ciudad de Cluj-Napoca, tanto por proximidad como por ser una de las más antiguas y prestigiosas del país, acoge a un gran número de transilvanos que deseen estudiar una carrera universitaria.

Con el objetivo de contrastar los datos de la muestra con los de **todo el país**, se presentan los datos estadísticos de los alumnos y estudiantes a lo largo del ciclo educativo (primaria, secundaria y terciaria) en el año 2000, tomados de Eurostat.

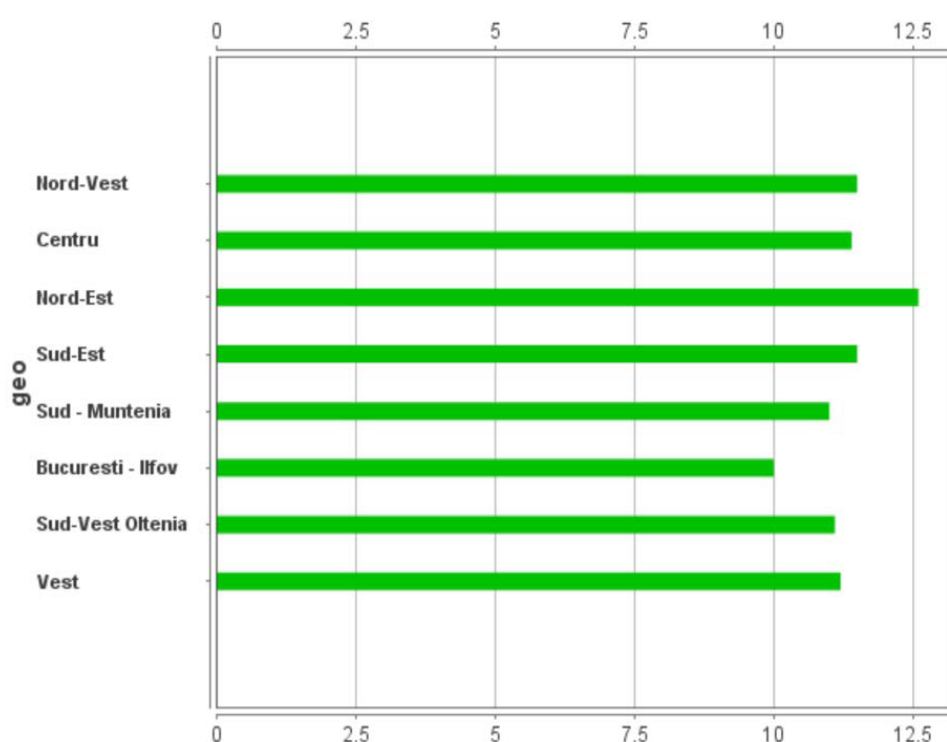


Figura 16. Alumnos en Educación Primaria y Secundaria inferior por regiones (% total población)

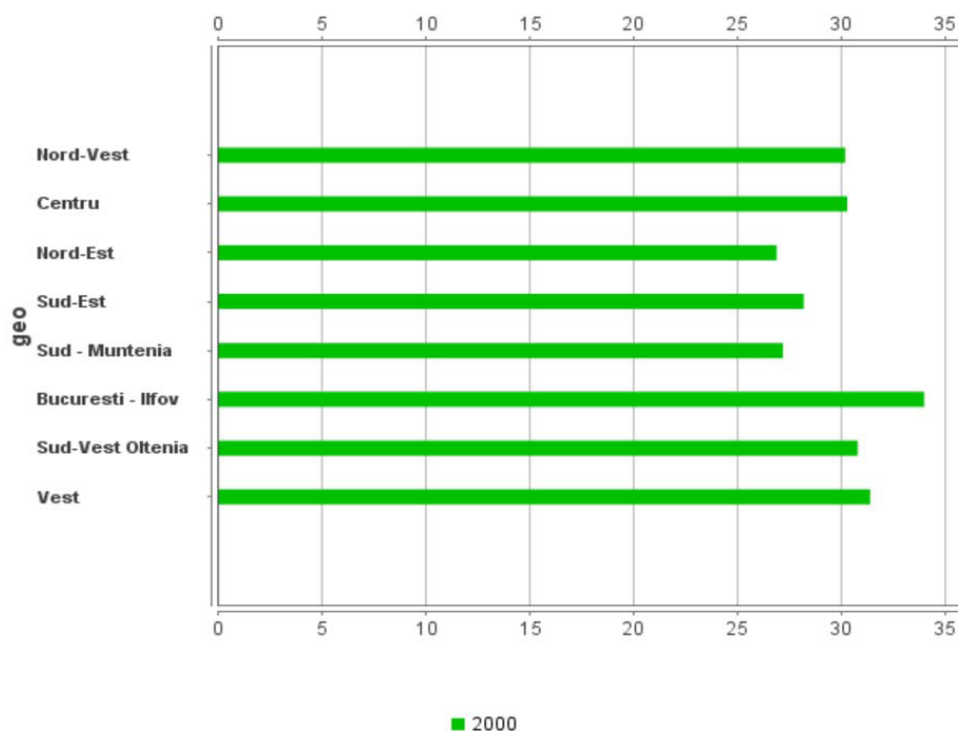


Figura 17. Alumnos y estudiantes en Educación Secundaria Superior y Post –secundaria (no terciaria), por regiones (% de la población con edades entre 15 y 24 años).

No existen datos de años anteriores. En una comparativa con el año 2010, los porcentajes entre las distintas regiones se mantienen prácticamente constantes con lo que podríamos suponer que la situación no había variado sustancialmente en los años anteriores.

| | Educación obligatoria | Secundaria superior | Educación terciaria |
|----------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| Noroeste | 11,5 | 30,2 | 28,7 |
| Centro | 11,4 | 30,3 | 21,8 |
| Noreste | 12,6 | 26,9 | 16,9 |
| Sudeste | 11,5 | 28,2 | 12,1 |
| Sur Muntenia | 11,0 | 27,2 | 8,4 |
| Bucarest Ilfov | 10,0 | 34,0 | 79,2 |
| Suroeste | 11,1 | 30,8 | 15,0 |
| Oltenia | | | |
| Oeste | 11,2 | 31,4 | 37,3 |

Figura 18. Porcentajes de alumnos/ estudiantes en el ciclo educativo (Eurostat, 2000)

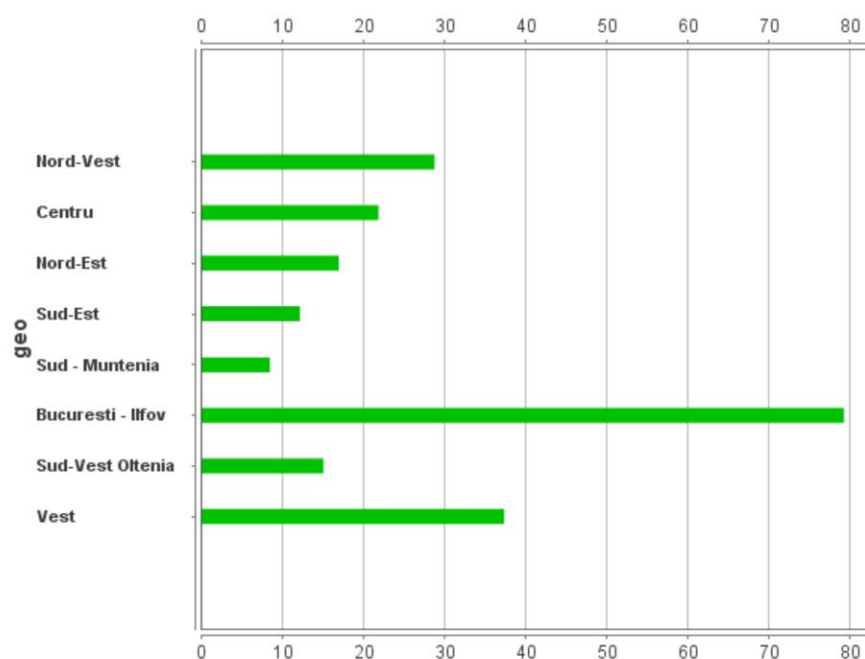
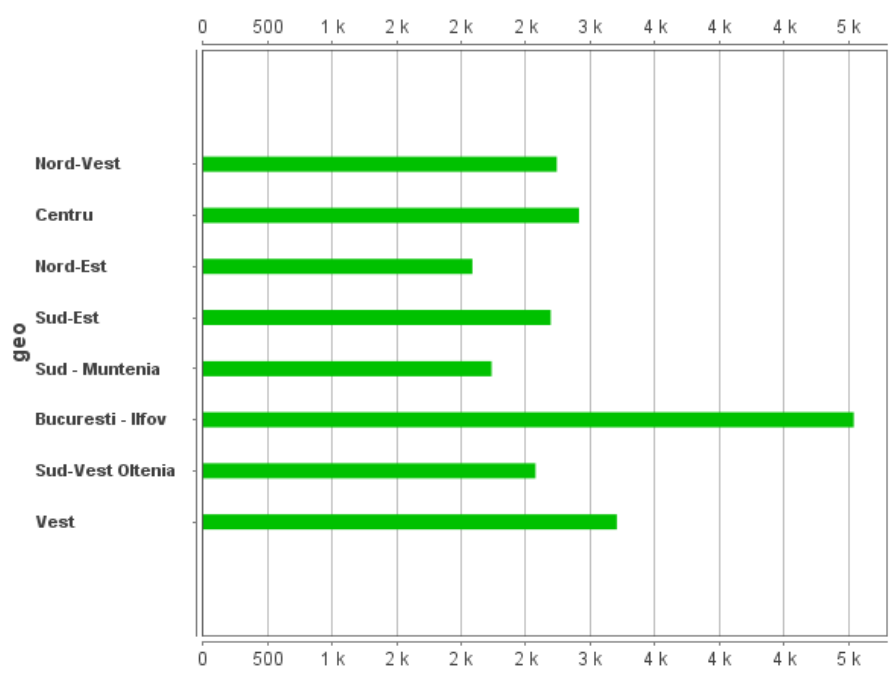


Figura 19. Estudiantes en Educación Terciaria (ISCED 5-6) por regiones (% de la población con edades entre 20 y 24 años)

Las figuras 16 y 17 muestran los porcentajes de la población total a nivel regional. Las diferencias entre regiones son mínimas, ya que estamos en el segmento de Educación Obligatoria, de ahí que la muestra sea sobre la población total. La diferencia mayor de 2,6 puntos tiene lugar entre las regiones de Bucarest y el noreste del país. Las diferencias son debidas a los distintos porcentajes de población infantil en cada región.

Resultados más significativos se muestran en las figuras 18 y 19 referentes a la educación terciaria. El este junto con el sur del país tienen los porcentajes más bajos, aunque no aparecen grandes diferencias. En consonancia con los datos de la muestra del estudio, Bucarest presenta el porcentaje mayor, seguido de la región occidental, ambas las zonas más ricas del país como se aprecia en la figura 20 que muestra los ingresos por familia y región en unidades de poder adquisitivo (Eurostat 2000). Se produce, por tanto, una correlación directa entre nivel adquisitivo y educación. Sin embargo, la zona noreste, con el nivel más bajo de poder adquisitivo por familias, mantiene un 16,9 % de estudiantes por encima de otras zonas con mayores ingresos como el sureste u Oltenia. Este dato, como se comentó en la muestra del estudio, puede ser debido a la existencia de antiguas universidades con prestigio en la

región.



| | | | | | | | |
|----------|--------|---------|---------|-----------------|----------------|---------------------|--------|
| Noroeste | Centro | Noreste | Sudeste | Sur Muntenia | Bucarest Ilfov | Suroeste Oltenia | oeste |
| 2740,7 | 2913,2 | 2087,8 | 2694,8 | 2236,1 | 5042,1 | 2576,8 | 3206,5 |

Figura 20. Ingresos primarios por familia por región (Estándares de poder adquisitivo por habitante; Eurostat, 2000)

Lo mismo ocurre en la educación terciaria, donde Bucarest despunta con un 79,2 %. De nuevo, este dato muestra la gran cantidad de estudiantes que se dirigen a Bucarest desde otras regiones por ser uno de los centros universitarios por excelencia con una amplia oferta de especialidades.

En el caso de Moldova, la Universidad de Iași, la principal universidad en la región y una de las más antiguas e importantes a nivel nacional, agrupa a un número significativo de estudiantes de dentro y de fuera de la región.

Conocimiento/ aprendizaje de lenguas

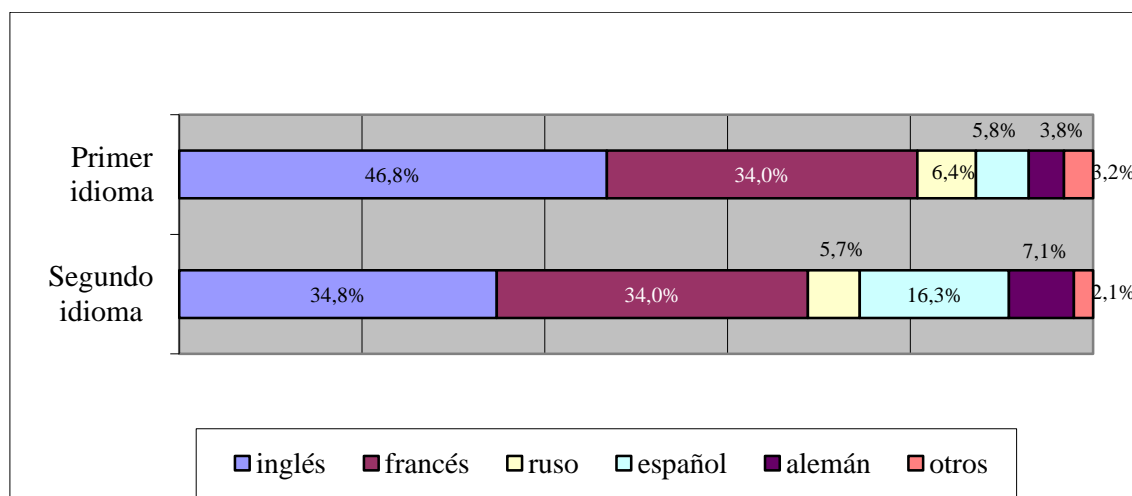


Figura 21. Idiomas estudiados (% sobre el total de la muestra)

La figura 21, presenta porcentajes de idiomas estudiados sobre la muestra total. Como se aprecia claramente en el gráfico, el inglés y el francés son las lenguas mayoritariamente aprendidas como primer y segundo idioma. El inglés presenta el porcentaje más alto como primer idioma y ligeramente superior al francés como segundo (0,8% más). El ruso mantiene porcentajes próximos en ambas franjas (6,4 y 5,7% respectivamente). En relación al español, es significativo el aumento de alumnos que lo aprendieron como segundo idioma con un 16 % frente a un 5,8 % frente a la primera opción. Este aumento puede ser en gran parte debido al aprendizaje en el país de destino como muestra el 80% que tiene lugar en los años 90. El aprendizaje del alemán también aumenta su porcentaje en cuanto a segundo idioma pero al contrario del español su aprendizaje tuvo lugar dentro del período de estudios como indican los porcentajes en las tres primeras décadas al igual que ocurre con el inglés y el francés (entre 6 y 18 años).

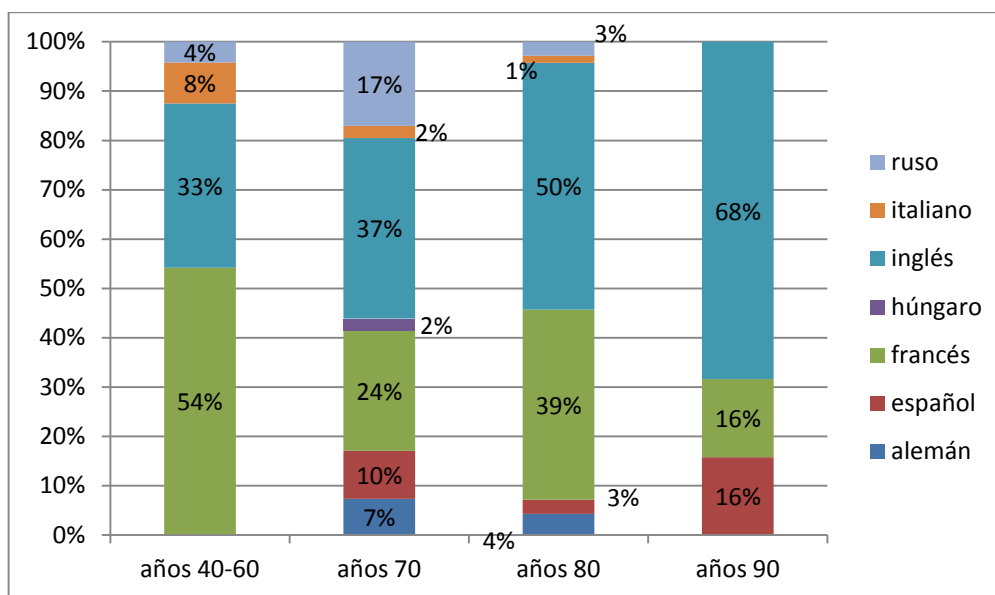


Figura 22. Principales idiomas extranjeros aprendidos por décadas (1º idioma)

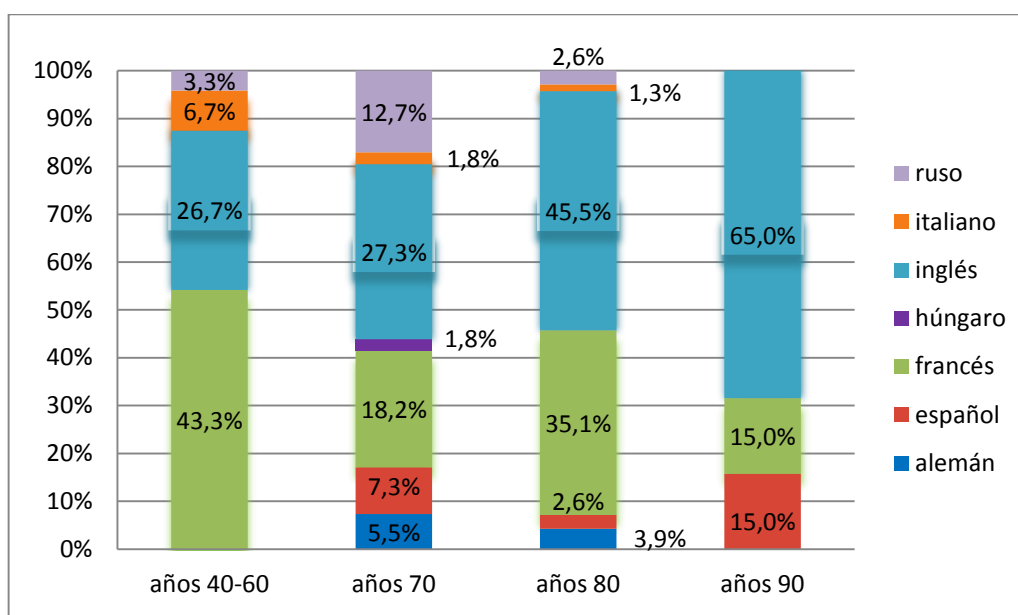


Figura 23. Principales idiomas extranjeros aprendidos por décadas (2º idioma)

En las figuras 22 y 23 se observan las diferencias por décadas de nacimiento de los encuestados en cuanto a los idiomas extranjeros aprendidos. Los primeros idiomas

extranjeros mayoritarios son el francés y el inglés, ambas con progresiones opuestas: el francés con una tendencia descendente (a excepción del remonte en los años 80) y el inglés en progresión consistentemente ascendente. Cabe destacar el porcentaje del 12,7 % de aprendices del ruso en los años 70 durante el periodo comunista en el que se importa el modelo soviético. Ya en el período después de la revolución, se incrementa el porcentaje del español (15%), coincidiendo con la gran emigración rumana a España.

El estudio del italiano y del alemán desaparece en la muestra en los años 90. Respecto al húngaro solo aparece un 2% en los años 70. No obstante, la articulación de la enseñanza del húngaro en las zonas húngaro- parlantes se hace de manera explícita después de la revolución aunque en la muestra no aparecen datos en esta franja.

Las opciones de los primeros y segundos idiomas permanecen iguales en las diferentes décadas. Podemos ver que en los años 70 hay una mayor diversidad en el aprendizaje de lenguas extranjera.

3.3.2 Estilo de aprendizaje y profesión de los progenitores

En el análisis de la variable profesión de los progenitores, se ha diferenciado entre trabajo “cualificado” y “no cualificado”. Entendemos por “trabajo cualificado” el desarrollado por profesionales que hayan cursado estudios superiores, bien diplomaturas o licenciaturas, tales como juristas, médicos, ingenieros, enfermeros, farmacéuticos, profesores, abogados, economistas, etc. Por “trabajo no cualificado”, entendemos a efectos de este estudio, el resto de profesiones, como, electricistas, camareros, mecánicos, carteros, albañiles, fontaneros, gruistas, agricultores, etc.

Hemos clasificado la muestra en tres variables en función de la profesión de los progenitores:

- padre y madre cualificado
- padre o madre cualificado
- ninguno cualificado

A continuación presentamos las tablas de contingencia de estas tres variables por EA dominante y las pruebas de chi cuadrado.

El test chi cuadrado no arrojó significación estadística, con lo que en este caso, no se ha

mostrado una relación entre la dominancia por un estilo determinado y la cualificación o no cualificación del padre o de la madre.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|------------------------|------------|------------|-------------------|
| Trabajo cualificado | 69 | 36,5% | 44,2% |
| Trabajo no cualificado | 87 | 46,0% | 55,8% |
| Total | 156 | 82,5% | 100,0% |
| Datos perdidos | 33 | 17,5% | |
| Total | 189 | 100,0% | |

Figura 24. Profesión del padre

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|------------------------|------------|------------|-------------------|
| Trabajo cualificado | 80 | 42,3% | 56,7% |
| Trabajo no cualificado | 61 | 32,3% | 43,3% |
| Total | 141 | 74,6% | 100,0% |
| Datos perdidos | 48 | 25,4% | |
| Total | 189 | 100,0% | |

Figura 25. Profesión de la madre

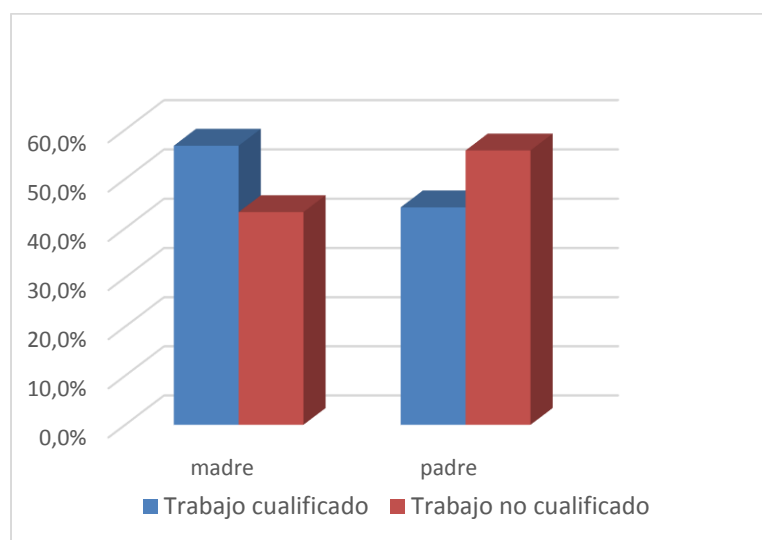


Figura 26. Profesiones de los progenitores

Si se consideran los datos respondidos y se excluyen los perdidos, aparecen porcentajes inversos en cuanto a la cualificación del trabajo por géneros. Es decir, el porcentaje mayor de trabajos cualificados lo representan las madres (56,7%) frente a un 44,2% de los padres; los porcentajes de trabajo no cualificados son un 55,8 % de los padres frente a un 43,3 de las madres. No obstante, el porcentaje de datos perdidos (no contestados) es mayor en la sección de la madre. Una posible interpretación podría ser el número de mujeres que trabajaban como amas de casa y que como tales no han sido consideradas a la hora de determinar su profesión. No obstante, el sistema comunista no hacía diferenciación de género en cuanto al reparto de hombres y mujeres en el mercado laboral. Estos datos refuerzan el estudio de Luca (2010), en cuanto a la idea de que Rumanía es femenina.

| | | Profesión progenitores | | | |
|------------|----------------|------------------------|----------------------|---------------------|--------|
| | | Los dos cualificados | Solo uno cualificado | Ninguno cualificado | Total |
| ACTIVO | Recuento | 17 | 12 | 12 | 41 |
| | % EA_DOMINANTE | 41,5% | 29,3% | 29,3% | 100,0% |
| | % Profesión | 37,8% | 27,3% | 18,8% | 26,8% |
| | % del total | 11,1% | 7,8% | 7,8% | 26,8% |
| REFLEXIVO | Recuento | 12 | 17 | 23 | 52 |
| | % EA_DOMINANTE | 23,1% | 32,7% | 44,2% | 100,0% |
| | % Profesión | 26,7% | 38,6% | 35,9% | 34,0% |
| | % del total | 7,8% | 11,1% | 15,0% | 34,0% |
| TEÓRICO | Recuento | 11 | 8 | 18 | 37 |
| | % EA_DOMINANTE | 29,7% | 21,6% | 48,6% | 100,0% |
| | % Profesión | 24,4% | 18,2% | 28,1% | 24,2% |
| | % del total | 7,2% | 5,2% | 11,8% | 24,2% |
| PRAGMÁTICO | Recuento | 5 | 7 | 11 | 23 |
| | % EA_DOMINANTE | 21,7% | 30,4% | 47,8% | 100,0% |
| | % Profesión | 11,1% | 15,9% | 17,2% | 15,0% |
| | % del total | 3,3% | 4,6% | 7,2% | 15,0% |
| TOTAL | Recuento | 45 | 44 | 64 | 153 |
| | % EA_DOMINANTE | 29,4% | 28,8% | 41,8% | 100,0% |
| | % Profesión | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 29,4% | 28,8% | 41,8% | 100,0% |

Figura 27. Tabla de contingencia EA y profesión de los progenitores

En la figura 27, llama la atención la presencia de porcentajes más altos en todos los estilos en el grupo de progenitores no cualificados. ¿Podrían interpretarse estos datos como el deseo de tales progenitores de ofrecer a sus hijos lo que ellos no obtuvieron (clases particulares u otros incentivos)? Por otra parte, como se ha comentado en la sección 3.1.3, *la manera de aprender*, una parte del alumnado se ha formado de manera autodidacta y autónoma desarrollando estrategias para suplir deficiencias del sistema educativo, y podríamos quizás añadir también, aquellas en el contexto familiar.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,384 ^a | 6 | ,382 |
| Razón de verosimilitudes | 6,459 | 6 | ,374 |
| Asociación lineal por lineal | 3,174 | 1 | ,075 |
| N de casos válidos | 153 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 6,61.

Figura 28. Pruebas de Chi cuadrado EA y profesión de los progenitores

Como se indica en la figura 28 no hubo significación estadística entre el estilo de aprendizaje y la profesión de los progenitores.

3.3.3. Estilo de Aprendizaje y formación superior

En esta sección se muestran las pruebas estadísticas realizadas para indagar la existencia o no de relación entre el EA dominante y la formación superior de los alumnos encuestados.

Los resultados no mostraron significación estadística

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,623 ^a | 3 | ,202 |
| Razón de verosimilitudes | 4,969 | 3 | ,174 |
| Asociación lineal por lineal | ,931 | 1 | ,334 |
| N de casos válidos | 155 | | |

Figura 29, Pruebas de chi cuadrado y corte educación

Merece la pena destacar el número de alumnos con estudios superiores, llegando a superar el doble a aquellos que no los tienen. Aunque no haya habido significación, el recuento indica un número mayor de reflexivos y teóricos frente a activos y pragmáticos en el grupo de alumnos con estudios superiores. El menor número de alumnos en ambos casos corresponde a los alumnos pragmáticos. Estos datos son congruentes con otros estudios que muestran la predominancia de estos estilos en los universitarios.

| | | corte educación | | Total |
|--------------|------------|-------------------------|-------------------------|-------|
| | | sin estudios superiores | con estudios superiores | |
| EA_DOMINANTE | activo | 16 | 28 | 44 |
| | reflexivo | 18 | 34 | 52 |
| | teórico | 7 | 33 | 40 |
| | pragmático | 7 | 12 | 19 |
| Total | | 48 | 107 | 155 |

Figura 30. Tabla de contingencia EA / corte educación

3.3.4. Estilo de Aprendizaje Dominante por géneros

Para indagar la relación entre los EA dominantes y el sexo de los alumnos encuestados se realizó la prueba chi cuadrado.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,672 ^a | 3 | ,009 |
| Razón de verosimilitudes | 11,517 | 3 | ,009 |
| Asociación lineal por lineal | 11,023 | 1 | ,001 |
| N de casos válidos | 181 | | |

Figura 32. Estilo de aprendizaje por géneros. Chi cuadrado

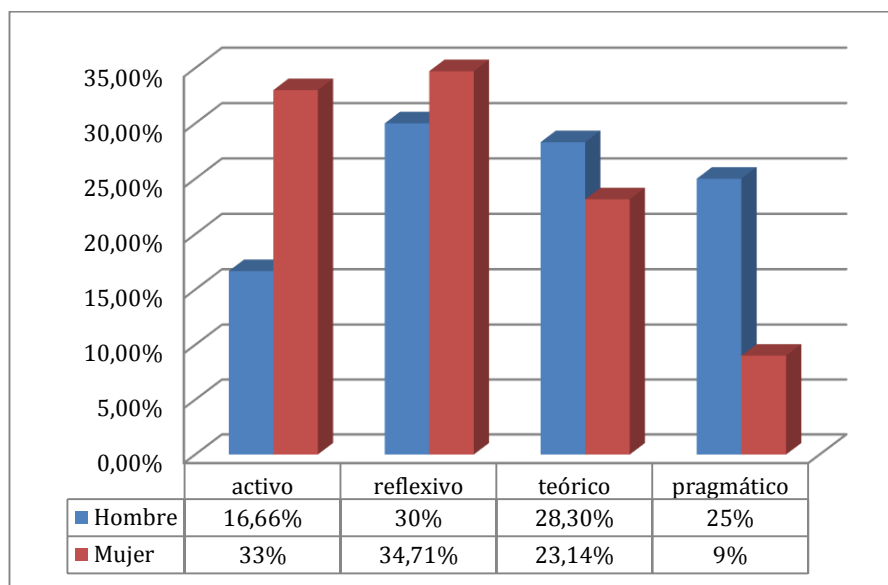


Figura 33. EA dominante por géneros

Los resultados estadísticos (figura 32) muestran diferencias significativas en cuanto al género considerando la totalidad de la muestra ($p = 0,009$). Las mayores diferencias se dan entre los EA activos y pragmáticos. Las mujeres se muestran más activas (prácticamente el doble en el porcentaje) frente a los hombres con una diferencia considerable en estilo pragmático (25% frente a 9% respectivamente). No hay diferencias significativas en cuanto a los estilos reflexivos y teóricos con porcentajes próximos en ambos géneros.

3.3.5. Estilos de aprendizaje dominantes antes y después de los 90

| | | Antes de los 90 | Después de los 90 | Total |
|-------------------|--------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| Activo | Recuento | 16 | 34 | 50 |
| | % dentro de EA DOMINANTE | 32,0% | 68,0% | 100,0% |
| | % dentro de cada período | 18,8% | 35,1% | 27,5% |
| | % del total | 8,8% | 18,7% | 27,5% |
| Reflexivo | Recuento | 32 | 28 | 60 |
| | % dentro de EA DOMINANTE | 53,3% | 46,7% | 100,0% |
| | % dentro de cada período | 37,6% | 28,9% | 33,0% |
| | % del total | 17,6% | 15,4% | 33,0% |
| Teórico | Recuento | 25 | 21 | 46 |
| | % dentro de EA DOMINANTE | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | % dentro de cada período | 29,4% | 21,6% | 25,3% |
| | % del total | 13,7% | 11,5% | 25,3% |
| Pragmático | Recuento | 12 | 14 | 26 |
| | % dentro de EA DOMINANTE | 46,2% | 53,8% | 100,0% |
| | % dentro de cada período | 14,1% | 14,4% | 14,3% |
| | % del total | 6,6% | 7,7% | 14,3% |
| Total | Recuento | 85 | 97 | 182 |
| | % dentro de EA DOMINANTE | 46,7% | 53,3% | 100,0% |
| | % dentro de cada período | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 46,7% | 53,3% | 100,0% |

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,485 ^a | 3 | ,090 |
| Razón de verosimilitudes | 6,605 | 3 | ,086 |
| Asociación lineal por lineal | 2,388 | 1 | ,122 |

Figura 31 Tablas de contingencia EA Dominante antes y después de los 90 y pruebas Chi-cuadrado

Tras realizar la medición de los EA de los alumnos de la muestra mediante el *CHAEA*, Se realizaron las pruebas estadísticas chi cuadrado y análisis de la varianza para detectar la existencia o no de cambios entre los periodos comunista y poscomunista (antes y después de 1990) en cuanto a la dominancia de estilos.

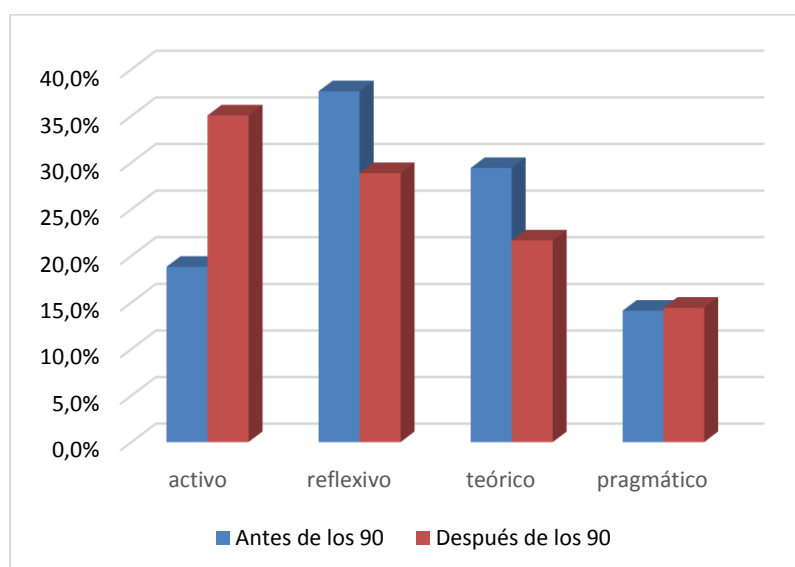


Figura 32. Estilo de aprendizaje dominantes antes y después de los 90

Como puede observarse en la figura 31, se producen diferencias ampliamente significativas entre los dos períodos ($\chi^2 = 0,90$). Los porcentajes se duplican en relación al número de activos de ambos períodos computados en su totalidad. Las diferencias son significativas entre los reflexivos y teóricos ($p=0,012$, $p=0,000$ respectivamente). Como se indica en la sección siguiente, entre ambos períodos vuelve a ocurrir la máxima significación en cuanto al EA teórico entre ambos períodos en el estudio estadístico por décadas. Respecto al EA pragmático no aparecen diferencias significativas.

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signific. |
|--------------|--------------|-------------------|-----|------------------|--------|-----------|
| EA_ACTIVO | Inter-grupos | 7,403 | 1 | 7,403 | ,778 | ,379 |
| | Intra-grupos | 1712,976 | 180 | 9,517 | | |
| | Total | 1720,379 | 181 | | | |
| EA_REFLEXIVO | Inter-grupos | 57,402 | 1 | 57,402 | 6,456 | ,012 |
| | Intra-grupos | 1600,362 | 180 | 8,891 | | |
| | Total | 16 57,764 | 181 | | | |
| EA_TEÓRICO | Inter-grupos | 140,789 | 1 | 140,789 | 15,552 | ,000 |

| | | | | | | |
|---------------|--------------|----------|-----|--------|-------|------|
| | Intra-grupos | 1629,546 | 180 | 9,053 | | |
| | Total | 1770,335 | 181 | | | |
| EA_PRAGMÁTICO | Inter-grupos | 10,753 | 1 | 10,753 | 1,298 | ,256 |
| | Intra-grupos | 1491,318 | 180 | 8,285 | | |
| | Total | 1502,071 | 181 | | | |

Figura 33. ANOVA EA antes y después de los 90

3.3.6. Estilo de aprendizaje dominante por décadas

Al igual que en la sección anterior, tras realizar la medición de los EA de los alumnos de la muestra mediante el *CHAEA*, se llevaron a cabo las pruebas estadísticas chi cuadrado y análisis de la varianza para detectar la existencia o no de cambios entre las distintas décadas de ambos periodos (antes y después de 1990) en cuanto a la dominancia de estilos. Las décadas que se consideraron fueron la de los 60, 70, 80 y 90. Esta agrupación se realizó de manera arbitraria con la finalidad de organizar la muestra para ver si surgía un patrón de evolución o variabilidad de los estilos a lo largo del tiempo.

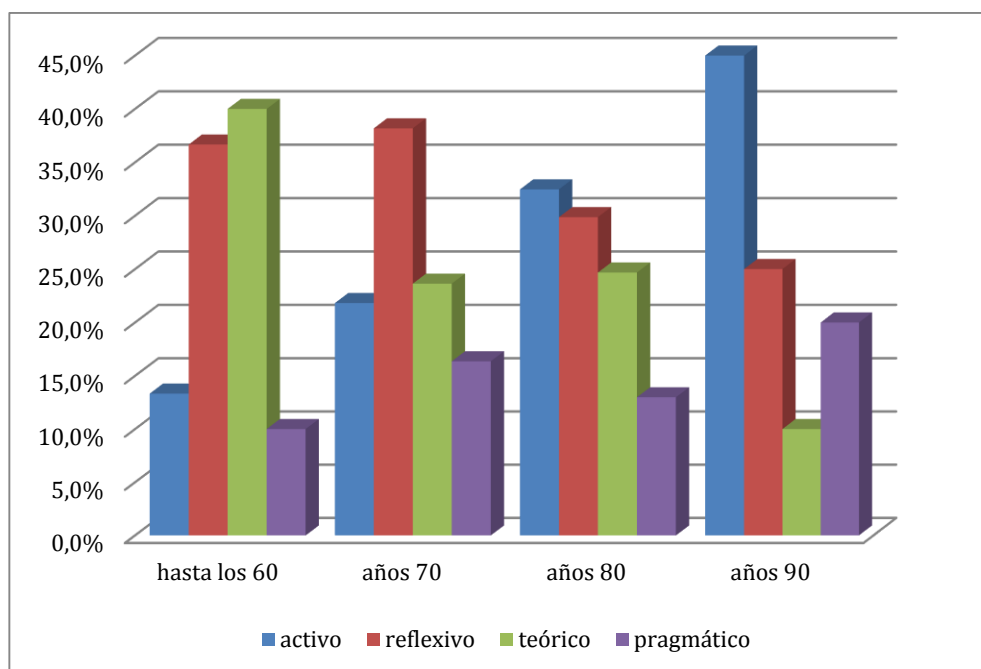


Figura 34. EA Dominantes por décadas.

Como se aprecia en la figura 38, se produce una progresión ascendente de los activos a medida que avanzamos en las décadas. Por el contrario, se produce una progresión

descendente de los reflexivos. Tanto la prueba chi cuadrado como las medidas simétricas dan una moderada significación por décadas, todas compartiendo el mismo valor (χ^2 0,26).

| Pruebas de chi-cuadrado EA por décadas | | | | Medidas simétricas | | | |
|----------------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------|-------------|
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | | Valor | Sig. aproximada | |
| Chi-cuadrado de Pearson | 23,186 ^a | 12 | ,026 | Nominal por nominal | Phi | ,357 | ,026 |
| Razón de verosimilitudes | 22,699 | 12 | ,030 | | V de Cramer | ,206 | ,026 |
| Asociación lineal por lineal | 4,067 | 1 | ,044 | | Coeficiente de contingencia | ,336 | ,026 |
| N de casos válidos | 182 | | | | N de casos válidos | 182 | |

ANOVA (EA por décadas)

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|---------------|--------------|-------------------|-----|------------------|--------|-------------|
| EA ACTIVO | Inter-grupos | 58,377 | 3 | 19,459 | 2,084 | ,104 |
| | Intra-grupos | 1662,003 | 178 | 9,337 | | |
| | Total | 1720,379 | 181 | | | |
| | | | | | | |
| EA REFLEXIVO | Inter-grupos | 98,249 | 3 | 32,750 | 3,738 | ,012 |
| | Intra-grupos | 1559,515 | 178 | 8,761 | | |
| | Total | 1657,764 | 181 | | | |
| | | | | | | |
| EA TEÓRICO | Inter-grupos | 285,768 | 3 | 95,256 | 11,421 | ,000 |
| | Intra-grupos | 1484,567 | 178 | 8,340 | | |
| | Total | 1770,335 | 181 | | | |
| | | | | | | |
| EA PRAGMÁTICO | Inter-grupos | 18,368 | 3 | 6,123 | ,735 | ,533 |
| | Intra-grupos | 1483,704 | 178 | 8,335 | | |
| | Total | 1502,071 | 181 | | | |
| | | | | | | |

Figura 35. Pruebas estadísticas EA por décadas

El análisis de la varianza presenta resultados significativos tanto para el EA reflexivo como

para el teórico ($p=0,01$ para el reflexivo, $p=0,00$ para el teórico). El estudio de comparaciones múltiples determina que la significación en el estilo reflexivo tiene lugar entre las décadas 60 y 70 con los 90, mientras que en el EA teórico entre las décadas 60 y 80 y los 90 con todas las décadas (60, 70 y 80).

BONFERRONI

| Variable dependiente | (I) década | (J) década | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|----------------------|------------|------------|----------------------------|--------------|-------------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| EA REFLEXIVO | 60 | 70 | ,233 | ,672 | 1,000 | -1,56 | 2,03 |
| | | 80 | ,950 | ,637 | ,825 | -,75 | 2,65 |
| | | 90 | 2,533* | ,854 | ,021 | ,25 | 4,81 |
| | 70 | 60 | -,233 | ,672 | 1,000 | -2,03 | 1,56 |
| | | 80 | ,717 | ,523 | 1,000 | -,68 | 2,11 |
| | | 90 | 2,300* | ,773 | ,020 | ,24 | 4,36 |
| | 80 | 60 | -,950 | ,637 | ,825 | -2,65 | ,75 |
| | | 70 | -,717 | ,523 | 1,000 | -2,11 | ,68 |
| | | 90 | 1,583 | ,743 | ,207 | -,40 | 3,57 |
| | 90 | 60 | -2,533* | ,854 | ,021 | -4,81 | -,25 |
| | | 70 | -2,300* | ,773 | ,020 | -4,36 | -,24 |
| | | 80 | -1,583 | ,743 | ,207 | -3,57 | ,40 |
| EA TEÓRICO | 60 | 70 | ,824 | ,655 | 1,000 | -,92 | 2,57 |
| | | 80 | 1,702* | ,622 | ,041 | ,04 | 3,36 |
| | | 90 | 4,583* | ,834 | ,000 | 2,36 | 6,81 |
| | 70 | 60 | -,824 | ,655 | 1,000 | -2,57 | ,92 |
| | | 80 | ,878 | ,510 | ,521 | -,48 | 2,24 |
| | | 90 | 3,759* | ,754 | ,000 | 1,75 | 5,77 |
| | 80 | 60 | -1,702* | ,622 | ,041 | -3,36 | -,04 |
| | | 70 | -,878 | ,510 | ,521 | -2,24 | ,48 |
| | | 90 | 2,881* | ,725 | ,001 | ,95 | 4,81 |
| | 90 | 60 | -4,583* | ,834 | ,000 | -6,81 | -2,36 |
| | | 70 | -3,759* | ,754 | ,000 | -5,77 | -1,75 |
| | | 80 | -2,881* | ,725 | ,001 | -4,81 | -,95 |

Figura 36. Pruebas post- hoc EA por décadas

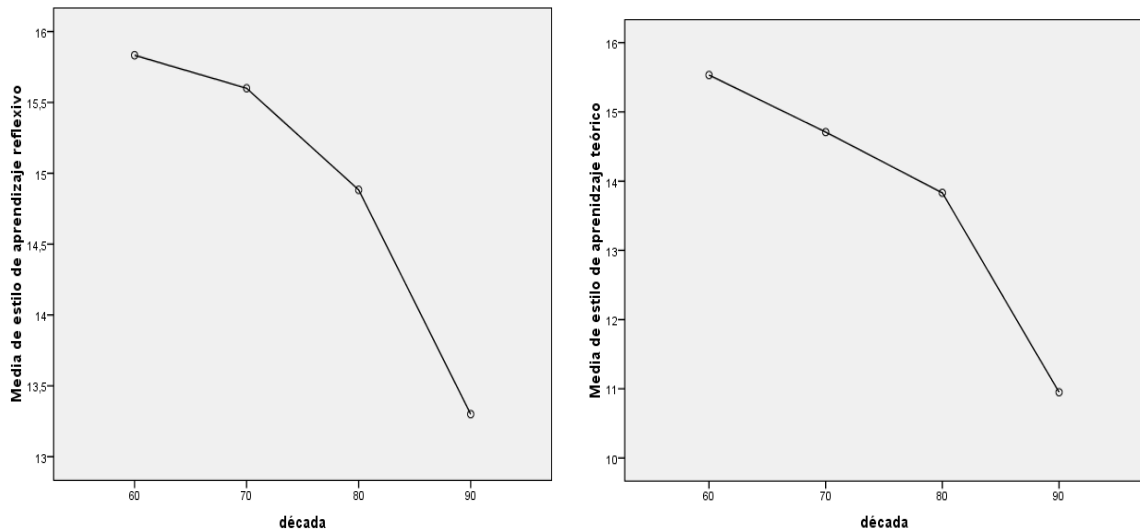


Figura 37 Estilo reflexivo y teórico por décadas

Como se aprecia en la figura 37, se produce una progresión descendente significativa y continua a lo largo de las décadas, tanto del EA reflexivo como del teórico, produciéndose el mayor punto de inflexión a partir de los años 80.

3.3.7. Datos paramétricos antes y después de los 90 por dimensiones

En esta sección, se analizan y describen los datos paramétricos (medias y desviaciones estándar) en cada uno de los ítems del cuestionario de cultura antes y después de los 90. Los ítems están ordenados por dimensiones:

1. Ítems del B1 al B7 *Individualismo/ Colectivismo*
2. Ítems del B8 al B14 *Distancia al Poder*
3. Ítems del B15 al B21 *Evitación de Incertidumbre*
4. Ítems del B22 al B28 *Masculinidad/ Feminidad*
5. Ítems del B29 al B35 *Orientación a Corto/ Largo plazo*

Para clasificar los diferentes niveles en las dimensiones, se dividió la escala de 1 a 5 en 5 secciones. En cada ítem, en la escala, se sitúan dos rasgos dicotómicos, uno en cada polo, midiendo respectivamente el nivel más alto y más bajo respectivamente. Si un rasgo que mide un nivel alto está posicionado en el punto 1, la interpretación se hará de mayor a menor en

sentido inverso a la escala, pero si se posiciona en el punto 5 se hará de menor a mayor siguiendo la escala. Los segmentos por niveles son los siguientes:

- De 1 a 1,80 = nivel bajo o nivel alto
- De 1,81 a 2,60 = nivel medio - bajo o nivel medio - alto
- De 2,61 a 3,40 = nivel medio
- De 3,41 a 4,20 = nivel medio - alto o nivel medio - bajo
- De 4,21 a 5 = nivel alto o nivel bajo.

3.3.7.1. Individualismo/ Colectivismo

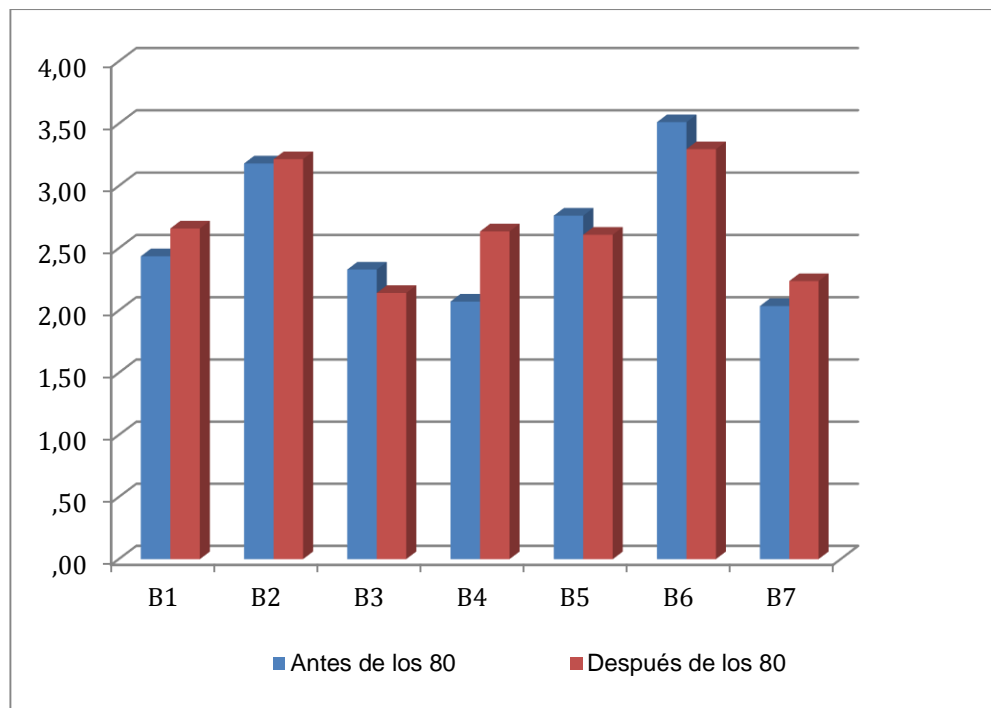


Figura 38. Medias *Individualismo/ Colectivismo*

| | | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 |
|-------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Antes de los 90 | Media | 2,44 | 3,18 | 2,33 | 2,07 | 2,76 | 3,51 | 2,04 |
| | N | 78 | 83 | 82 | 83 | 84 | 80 | 83 |
| | Desv. típ. | 1,265 | 1,555 | 1,267 | 1,135 | 1,445 | 1,423 | 1,254 |
| Después de los 90 | Media | 2,66 | 3,22 | 2,14 | 2,64 | 3,39 | 3,30 | 2,24 |
| | N | 85 | 93 | 92 | 96 | 92 | 88 | 93 |
| | Desv. típ. | 1,075 | 1,436 | 1,289 | 1,437 | 1,317 | 1,463 | 1,305 |
| Total | Media | 2,55 | 3,20 | 2,23 | 2,37 | 2,68 | 3,40 | 2,14 |
| | N | 163 | 176 | 174 | 179 | 176 | 168 | 176 |
| | Desv. típ. | 1,171 | 1,489 | 1,279 | 1,332 | 1,378 | 1,444 | 1,282 |

Figura 39. Datos paramétricos Ítems dimensión *Individualismo/Colectivismo*

La sociedad rumana anterior a la revolución había crecido en un tipo de sociedad colectivista, pero hoy por hoy podemos decir que aún siguen vigentes comportamientos y actitudes colectivistas, como se aprecia en la media total (2,65). Un análisis ítem por ítem indica porcentajes representativos en los niveles de formalidad y armonía (B7 presenta puntuaciones por debajo de 2,5 (punto medio en la escala) por tanto más próximas al polo del rasgo colectivista en ambos períodos. Mantener la armonía y las apariencias es prioritario en la clase colectivista. Se deben evitar la confrontación y los conflictos, o al menos deben ser formulados de tal manera que no dañen a nadie. Ni los profesores ni los alumnos deben perder la dignidad. Sin embargo, en la clase individualista, la confrontación y la discusión abierta de los conflictos se considera a menudo saludable y mantener las apariencias no es tan importante o apenas se considera. De la misma manera, se aprecia una preferencia por las tradiciones en lugar de lo nuevo en ambos períodos (B1).

En los ítems que miden estos rasgos (B1 y B7), los marcadores se mantienen muy similares todo el tiempo, tanto antes como después de la revolución, mostrando que no ha habido un verdadero cambio en estas creencias/actitudes. Sin embargo, sí aparece una diferencia en el ítem B4, que intenta determinar la participación de los alumnos en clase (Figura 39).

En el grupo de después de los 90, los alumnos hablan más en clase en respuesta a una invitación general por el profesor, frente al grupo anterior a los 90, cuya participación depende más de la llamada personal del profesor. Aun cuando las puntuaciones aparecen en posiciones intermedias, después de la revolución, la puntuación sube más de medio punto sobre el período anterior (2,07 / 2,64). Esta diferencia significativa ($p= 0,05$) puede que se

deba a los cambios ocurridos en el tipo de educación mostrando una tendencia hacia una enseñanza más centrada en el alumno al que se le permite una mayor participación.

Salvo en el ítem B4 y B5, las puntuaciones en ambos períodos se mantienen muy próximas. En cuatro de los siete ítems los marcadores se inclinan hacia el rasgo colectivista por debajo de la puntuación central 2,5 (B1, B3, B4 y B7) y en otros dos hacia el rasgo individualista (B2 y B6), manteniéndose en dos de ellos apenas una diferencia (B1 y B2).

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B1. Asociación positiva en la sociedad con lo que esté enraizado en la tradición | Asociación positiva en la sociedad con todo lo que sea nuevo |
| B2. Los jóvenes deben aprender; los adultos no pueden aceptar el rol del estudiante | Uno nunca es demasiado viejo para aprender; educación permanente |
| B3. Los estudiantes esperan aprender cómo hacer cosas | Los alumnos esperan aprender cómo aprender |
| B4. Los estudiantes hablarán solo en clase cuando el profesor los llame personalmente | Los estudiantes hablarán en clase en respuesta a una invitación general por el profesor |
| B5. Se fomenta la iniciativa individual del alumno o del estudiante | No hay lugar para la iniciativa del alumno o del estudiante |
| B6. Los alumnos se dividirán socialmente en subgrupos cohesivos y más pequeños basándose en criterios particularistas como la pertenencia a una misma etnia, entorno o clan | Los subgrupos en clase varían de una situación a otra basándose en criterios universalistas como la asignación de tareas en grupo, o por amistad o destrezas afines |
| B7. En todo momento se debe mantener la situación de formalidad y armonía. La confrontación y los conflictos deben evitarse | La confrontación en la situación de aprendizaje puede ser saludable; los conflictos pueden sacarse a la luz |

Figura 40. Ítems de la dimensión Colectivismo/ Individualismo.

En el ítem B5, en el que se intenta medir el fomento de la iniciativa individual del alumno, aparece una tendencia hacia niveles mayores en el periodo posterior a los años 90, de igual manera que se tiende hacia niveles menores de formalidad. Estas diferencias podrían ser debidas -como se ha apuntado anteriormente- a la introducción paulatina de una enseñanza

más centrada en el alumno.

| | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------------------|-----------|-------------------------|----------|----------------|
| B4 Correlación de Pearson | | | ,211** | | | | |
| Sig. (bilat.) | | | ,005 | | | | |
| N | | | 179 | | | | |
| ANOVA | | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signif. |
| B4 | Inter-grupos | (Combinadas) | 14,116 | 1 | 14,116 | 8,279 | ,005 |
| | Intra-grupos | | 301,806 | 177 | 1,705 | | |
| | Total | | 315,922 | 178 | | | |
| B5 | Inter-grupos | (Combinadas) | 16,116 | 1 | 14,116 | 8,379 | ,004 |
| | Intra-grupos | | 302,806 | 177 | 1,705 | | |
| | Total | | 318,922 | 178 | | | |

Figura 41. Ítems significativos *Individualismo/ Colectivismo*

Respecto al ítem B6, que trata de determinar la manera en la que se forman los grupos en clase, las puntuaciones están en posiciones intermedias, lo cual podría indicar la convivencia de ambas realidades, con una ligera diferencia hacia la división de grupos en función de la etnia, el clan o el entorno después de los 90.

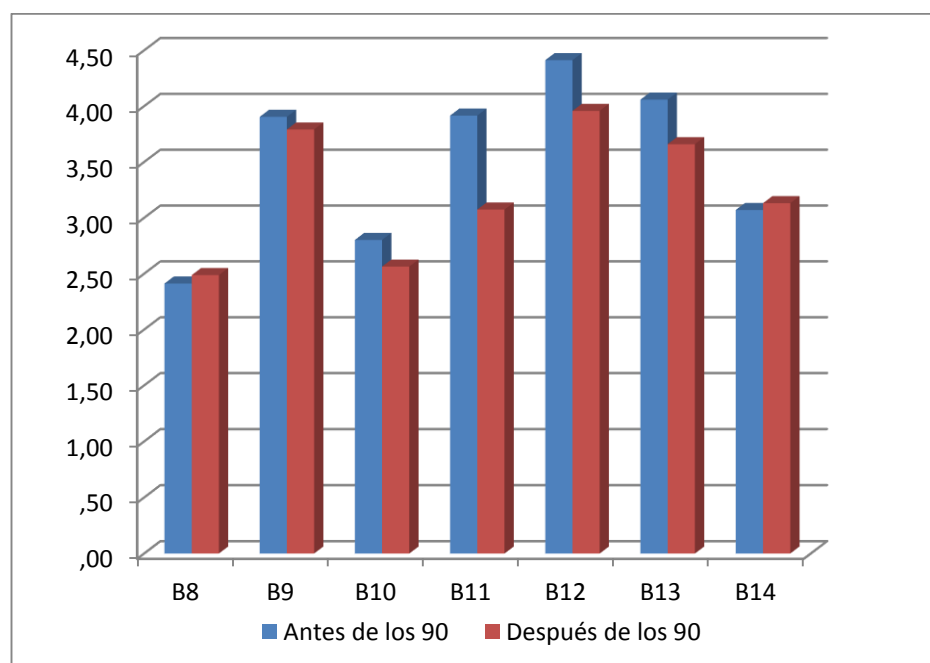
En cuanto a la edad o al momento de aprender (ítem B2), en ambos períodos, las posiciones se aproximan hacia la creencia de que nunca se es demasiado viejo para aprender, con el marcador más alto de todos los ítems 3,37 (ligeramente más alto antes de los 90). Es el grupo más mayor el que más manifiesta la creencia de que nunca se es demasiado viejo para aprender. Esta idea, según Hofstede, es más propia de sociedades más individualistas en las que se valora el concepto de educación permanente; sin embargo, la educación y la formación eran prioritarias en el período comunista. Puede que esto haya llevado al grupo formado en este período a valorar también este tipo de educación.

3.3.7.2 Distancia al Poder

En su conjunto podemos decir que la sociedad rumana presenta un nivel alto de distancia al poder como lo expresa la media total de todos los ítems ($\bar{X}=3,36$).

En cuanto al análisis por períodos, se produce un cambio hacia puntuaciones más bajas en el

grupo nacido después de los años 90 (a excepción de los ítems B8 y B14, en los que las puntuaciones son más altas pero la diferencia no es significativa).



| | | B8 | B9 | B10 | B11 | B12 | B13 | B14 |
|-------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Antes de los 90 | Media | 2,41 | 3,90 | 2,80 | 3,92 | 4,41 | 4,06 | 3,07 |
| | N | 80 | 84 | 81 | 83 | 85 | 85 | 85 |
| | Desv. típ. | 1,366 | 1,178 | 1,427 | 1,271 | ,877 | 1,276 | 1,486 |
| Después de los 90 | Media | 2,49 | 3,79 | 2,56 | 3,07 | 3,96 | 3,66 | 3,13 |
| | N | 80 | 91 | 94 | 94 | 95 | 94 | 91 |
| | Desv. típ. | 1,359 | 1,188 | 1,492 | 1,393 | 1,246 | 1,403 | 1,343 |
| Total | Media | 2,45 | 3,85 | 2,67 | 3,47 | 4,17 | 3,85 | 3,10 |
| | N | 160 | 175 | 175 | 177 | 180 | 179 | 176 |
| | Desv. típ. | 1,359 | 1,181 | 1,463 | 1,398 | 1,108 | 1,355 | 1,410 |

Figura 42. Gráfico y datos paramétricos ítems *Distancia al Poder*

En el ítem B11 se produce una diferencia significativa entre ambas puntuaciones ($p=0,00$). En el período comunista, la figura del profesor era muy valorada en la sociedad, su excelencia profesional se relacionaba con la efectividad en el aprendizaje, por lo que los alumnos esperaban que fuera el profesor quien marcara las pautas de lo que se tenía o no se tenía que hacer, el cómo y el cuándo. La tendencia hacia la baja de después de los 90 puede

interpretarse como el resultado de la cesión por parte del profesor y del sistema de un mayor grado de autonomía a los alumnos. Por otra parte, la posición central podría expresar la convivencia de nuevo de ambas realidades, (SD =1,393) la transición entre ambos modelos.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B8. Énfasis en la “verdad” impersonal que puede en principio provenir de cualquier persona competente | Énfasis en la “sabiduría” personal que se transmite en la relación con un profesor particular (gurú) |
| B9. Los profesores respetan la independencia/ autonomía de sus estudiantes | Los profesores se hacen respetar y valoran el respeto de sus alumnos hacia ellos |
| B10. Educación centrada en el alumno | Educación centrada en el profesor |
| B11. El profesor espera que los estudiantes encuentren su propio camino | Los estudiantes esperan que el profesor marque los caminos a seguir |
| B12. Los estudiantes pueden hablar en alto espontáneamente en clase. Los estudiantes pueden iniciar la Comunicación | Los estudiantes hablan solo en clase cuando requeridos por el profesor. Los estudiantes esperan que el profesor inicie la comunicación |
| B13. Se les permite a los estudiantes contradecir o criticar al profesor | Al profesor nunca se le contradice o se le critica públicamente |
| B14. La efectividad del aprendizaje se relaciona con la cantidad de comunicación bidireccional en clase. (Profesor-alumno/ alumno-profesor) | La efectividad del aprendizaje se relaciona con la excelencia del profesor. El profesor inicia y mantiene casi toda la comunicación |

Figura 43. Ítems de la dimensión *Distancia al Poder*

Estas puntuaciones se correlacionan con el ítem B13, en el que se indaga hasta qué punto se le puede contradecir o criticar al profesor públicamente ($p=0,04$). Durante el sistema comunista, había una mayor distancia hacia la figura del profesor, con un tratamiento muy formal y de marcado respeto. Después de la revolución, los procesos de democratización llegan también a las aulas, con la disminución de la distancia y el establecimiento de relaciones más igualitarias y menos dependientes entre profesores y alumnos.

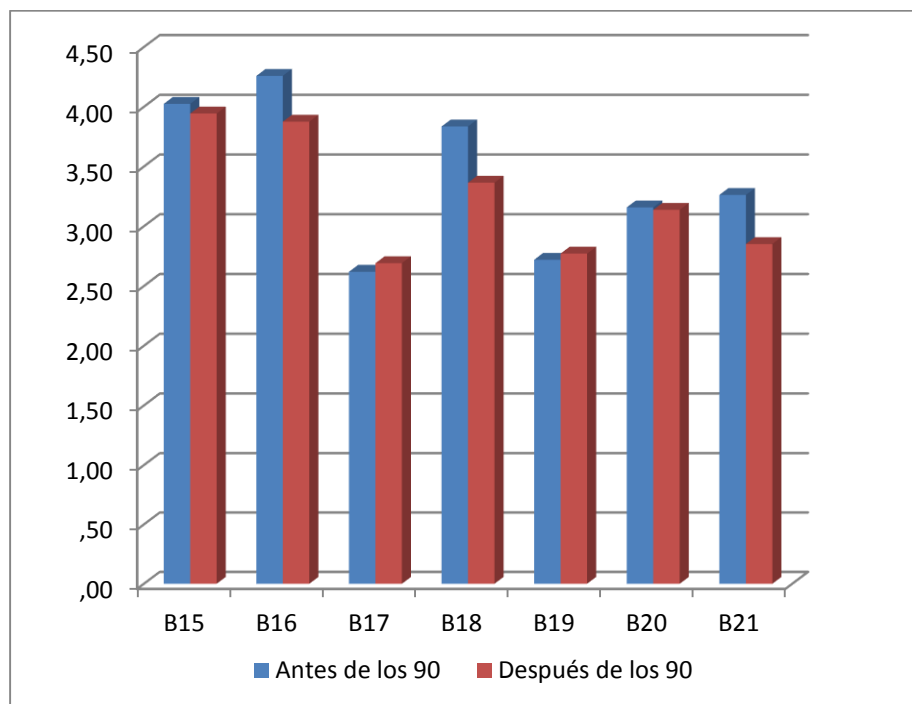
El ítem B12 guarda relación con el ítem B4 de la dimensión *Individualismo/ Colectivismo*. En

ambos casos se pregunta sobre la participación del alumno en clase, aunque en la presente sección, se incluye la iniciativa del estudiante frente a la del profesor al hablar. En concordancia con el ítem B4, los resultados del análisis estadístico para el ítem B12 son también significativos con iguales resultados entre el ANOVA y la correlación de Pearson ($p=0,00$).

| | | | | | | |
|-------|--------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------|---------------------|--------|-------------|
| B11 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | -,301** ,000 177 | | | | |
| B12 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | -,205** ,006 180 | | | | |
| B13 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | -,148* ,049 179 | | | | |
| ANOVA | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signif. |
| B11 | Inter- (Combinadas) grupos Intra-grupos Total | 31,191 312,888 344,079 | 1 175 176 | 31,191 1,788 | 17,445 | ,000 |
| B12 | Inter- (Combinadas) grupos Intra-grupos Total | 9,241 210,420 219,661 | 1 178 179 | 9,241 1,182 | 7,817 | ,006 |
| B13 | Inter- (Combinadas) grupos Intra-grupos Total | 7,115 319,812 326,927 | 1 177 178 | 7,115 1,807 | 3,938 | ,049 |

Figura 44. Ítems significativos *Distancia al poder*

3.3.7.3. Evitación de incertidumbre



| | | B15 | B16 | B17 | B18 | B19 | B20 | B21 |
|---------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 Antes de los 90 | Media | 4,02 | 4,26 | 2,62 | 3,84 | 2,72 | 3,16 | 3,26 |
| | N | 82 | 85 | 84 | 85 | 82 | 76 | 84 |
| | Desv. típ. | 1,324 | 1,125 | 1,480 | 1,353 | 1,443 | 1,276 | 1,363 |
| 2 Despues de los 90 | Media | 3,94 | 3,88 | 2,69 | 3,36 | 2,77 | 3,14 | 2,85 |
| | N | 89 | 96 | 97 | 96 | 83 | 73 | 94 |
| | Desv. típ. | 1,091 | 1,324 | 1,503 | 1,452 | 1,400 | 1,240 | 1,383 |
| Total | Media | 3,98 | 4,06 | 2,66 | 3,59 | 2,75 | 3,15 | 3,04 |
| | N | 171 | 181 | 181 | 181 | 165 | 149 | 178 |
| | Desv. típ. | 1,205 | 1,246 | 1,488 | 1,422 | 1,417 | 1,254 | 1,385 |

Figura 45. Gráfico y datos paramétricos *Evitación de incertidumbre*

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B15. Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje no estructuradas: objetivos vagos, trabajos amplios, sin tiempos fijos. | Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje estructuradas: objetivos precisos, trabajos detallados, tiempos estrictos. |
| B16. Los profesores pueden decir “No lo sé” | Se espera que los profesores tengan todas las respuestas |
| B17. Un buen profesor usa un lenguaje llano, accesible, directo | Un buen profesor usa un lenguaje académico, culto y formal |
| B18. Los estudiantes son premiados por tener enfoques innovadores en la solución de problemas | Los estudiantes son premiados por presentar soluciones correctas a los problemas |
| B19. Se espera que los profesores y estudiantes repriman sus emociones | Se permite a los profesores y alumnos comportarse emocionalmente |
| B20. Los profesores interpretan el desacuerdo intelectual como un ejercicio estimulante | Los profesores interpretan el desacuerdo intelectual como una deslealtad personal |
| B21. Los profesores valoran y buscan consenso con las ideas de los padres | Los profesores se consideran a sí mismos expertos que no pueden aprender de padres legos y los padres están de acuerdo |

Figura 46. Ítems de la dimensión *Evitación de Incertidumbre*

Como en la anterior dimensión, se aprecia mayormente una tendencia en la muestra hacia niveles más bajos en el período de después de los años 90. Aparecen puntuaciones más bajas en todos los ítems, menos en los ítems B17 y B20 (en el que las puntuaciones se mantienen muy próximas sin significación entre periodos).

En ambos grupos, la creencia de que un buen profesor usa un lenguaje llano y accesible prevalece ligeramente sobre la del uso de un lenguaje académico y formal, tal como apuntan las posiciones entre los valores 2 y 3 en la escala (ítem B17). Lo mismo ocurre con el ítem B19, que mide la expresión de la emoción en el aula que se sitúa más próximo al polo izquierdo –menor evitación- (2,62/ 2,69).

En el ítem B15, que pregunta sobre el nivel de estructuración y orden en el aula, se muestran marcadores altos en ambos periodos (media total 3,98).

El estudio estadístico arroja resultados significativos para el ítem B18 ($p=0,02$), lo cual nos Esta diferencia es estadísticamente significativa ($p=0,38$), lo cual implica un cambio de

creencias hacia el papel y la figura del profesor, volviéndose más próxima, más flexible y menos dirigista. Este cambio está en consonancia con el expresado en el ítem B11 de la dimensión *Distancia al Poder* en la que se presenta la figura del profesor como un rector que dirige e indica al alumno lo que ha de hacer o seguir. En el otro polo del ítem B11, se presenta la figura del alumno como un actor responsable que establece el control de su aprendizaje (el alumno decide qué caminos seguir). Ambos ítems (B11 y B16), presentan diferencias significativas entre ambos períodos, lo que permite afirmar que ha habido un cambio después de los años 90 hacia una menor rigidez en las respuestas a los problemas y en una mayor creatividad por parte de los alumnos en el tratamiento de los mismos.

En las culturas con un alto nivel de evitación, se acude por tanto al establecimiento de patrones establecidos que hay que seguir y a referencias claras, ya que se cree que salirse de los caminos conocidos puede conllevar ciertos riesgos. De ahí que se espere que el profesor tenga todas las respuestas (B16).

| | | | | | | |
|-------|------------------------|-------------------|-----|------------------|-------|-------------|
| B16 | Correlación de Pearson | -,154* | | | | |
| | Sig. (bilat.) | ,038 | | | | |
| | N | 181 | | | | |
| B18 | Correlación de Pearson | -,166* | | | | |
| | Sig. (bilat.) | ,026 | | | | |
| | N | 181 | | | | |
| B21 | Correlación de Pearson | -,148* | | | | |
| | Sig. (bilat.) | ,048 | | | | |
| | N | 178 | | | | |
| ANOVA | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signif. |
| B16 | Inter- (Combinadas) | 6,642 | 1 | 6,642 | 4,358 | ,038 |
| | grupos | | | | | |
| | Intra-grupos | 272,806 | 179 | 1,524 | | |
| | Total | 279,448 | 180 | | | |
| B18 | Inter- (Combinadas) | 9,989 | 1 | 9,989 | 5,052 | ,026 |
| | grupos | | | | | |
| | Intra-grupos | 353,934 | 179 | 1,977 | | |
| | Total | 363,923 | 180 | | | |
| B21 | Inter- (Combinadas) | 7,487 | 1 | 7,487 | 3,967 | ,048 |
| | grupos | | | | | |
| | Intra-grupos | 332,153 | 176 | 1,887 | | |
| | Total | 339,640 | 177 | | | |

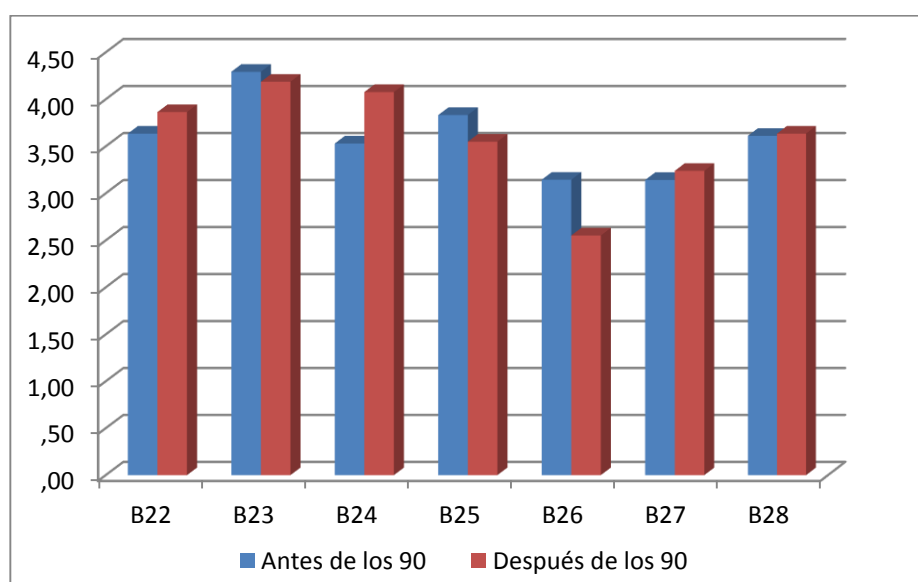
Figura 47. Ítems significativos *Evitación de incertidumbre*

En el período anterior a los 90, la puntuación del ítem B16 es la más alta de todas, (4,26), bajando en el período siguiente aun manteniéndose en posiciones por encima del punto medio de la escala (3,88). Socialmente, el profesor se mantiene como un referente seguro: “si

el profesor lo dice será verdad”, apuntaban frecuentemente mis alumnos rumanos.

Respecto al ítem B21, que explora las relaciones de los profesores con los padres, presenta diferencias significativas entre ambos períodos ($p=0,04$) pasando de una posición intermedia hacia una posición significativamente más baja. Podemos afirmar que hay un cambio por parte de los profesores hacia la figura de los padres. Esto ha ocurrido en gran medida producido por los cambios en la gestión del sistema educativo después de la caída del comunismo, en los que se ha empoderado las asociaciones de padres, dándoles participación en la toma de decisiones en las escuelas y en los centros.

3.3.7.4. Masculinidad/ Feminidad



| | | B22 | B23 | B24 | B25 | B26 | B27 | B28 |
|-------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Antes de los 90 | Media | 3,64 | 4,29 | 3,53 | 3,83 | 3,14 | 3,14 | 3,61 |
| | N | 85 | 82 | 83 | 84 | 83 | 84 | 85 |
| | Desv. típ. | 1,495 | 1,012 | 1,484 | 1,221 | 1,432 | 1,441 | 1,245 |
| Después de los 90 | Media | 3,86 | 4,19 | 4,08 | 3,55 | 2,55 | 3,24 | 3,64 |
| | N | 96 | 91 | 90 | 91 | 96 | 96 | 96 |
| | Desv. típ. | 1,228 | 1,095 | 1,192 | 1,344 | 1,435 | 1,375 | 1,249 |
| Total | Media | 3,76 | 4,24 | 3,82 | 3,69 | 2,83 | 3,19 | 3,62 |
| | N | 181 | 173 | 173 | 175 | 179 | 180 | 181 |
| | Desv. típ. | 1,361 | 1,055 | 1,364 | 1,290 | 1,460 | 1,403 | 1,244 |

Figura 48. Gráfico y datos paramétricos *Masculinidad/ Feminidad*

En general los valores se mantienen en posiciones intermedias, con una puntuación media total de 3,1 para esta dimensión. En dos de los ítems se muestra una tendencia hacia la masculinidad, en otros tres hacia la feminidad y en otros dos mostrando puntuaciones muy próximas en ambos períodos. Estos resultados podrían interpretarse como los de una sociedad que comparte valores y comportamientos de uno y otro lado. Los ítems que presentan la mayor diferencia en puntuaciones entre los dos períodos (Figura 48) lo hacen hacia los polos que expresan rasgos más femeninos.

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| B22. Los profesores evitan abiertamente elogiar a los buenos estudiantes. | Los profesores abiertamente elogian a los buenos estudiantes |
| B23. Los profesores usan al estudiante medio como norma | Los profesores usan al mejor estudiante como norma |
| B24. El sistema premia la adaptación social de los estudiantes | El sistema premia el rendimiento académico de los estudiantes |
| B25. El fracaso de un estudiante en la escuela es un accidente relativamente menor | El fracaso de un estudiante en la escuela es un golpe severo a su imagen personal |
| B26. Los estudiantes admiran la amabilidad, la simpatía en los profesores | Los estudiantes admiran la brillantez, la reputación académica en los profesores |
| B27. Los estudiantes practican mutua solidaridad | Los estudiantes compiten entre si |
| B28. Los estudiantes tratan de comportarse con modestia | Los estudiantes tratan de hacerse notar |

Figura 49. Ítems de la dimensión *Masculinidad/ Feminidad*

El ítem B26 es el que presenta la diferencia mayor en puntuaciones entre ambos períodos, expresando una preferencia de los estudiantes hacia la amabilidad y la simpatía en los profesores después de los 90 frente a la brillantez y la reputación antes de los 90 ($p=0,00$). Interpretamos esta diferencia como un indicador de un entorno académico menos estricto y más relajado con una preferencia por relaciones más amables más propio de sociedades más femeninas. No obstante, el sistema educativo premia y valora el rendimiento académico de los estudiantes (B24) frente a su adaptación social, con un aumento significativo después de

los años 90 ($p= 0,00$). La media en este período es alta (4,08), $SD = 1,192$. La explicación está en la propia dinámica del sistema educativo, que organiza el acceso a los institutos (*liceu*) mediante calificaciones. Los mejores institutos son los que recibirán a los alumnos con las mejores notas, o dicho de otra manera: los que hayan tenido el rendimiento más alto. Este sistema hace que los profesores usen al estudiante mejor como norma (sin diferencias significativas entre ambos períodos), con una media total de 4,24 -la media más alta en toda la dimensión con la desviación estándar también más baja ($SD = 1,055$). Estos datos reafirman de manera sólida este comportamiento en la sociedad en ambos períodos. En este proceso de selección, si un estudiante fracasa, se produce un golpe a su imagen personal, ya que habrá sido “ubicado” en liceos de menor prestigio, aunque este “golpe” se siente un poco menos en el período después de los 90 (B25) debido probablemente a ese entorno docente más relajado y más tolerante, en el que veremos en la siguiente dimensión “pasarle bien” pasa a ser la norma.

| | | |
|-----|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 24 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | ,201** ,008 173 |
| B26 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | -,203** ,006 179 |

| ANOVA | | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signif. |
|-------|---------------------|--|----------------------|-----|---------------------|-------|-------------|
| B24 | Inter- (Combinadas) | | 12,951 | 1 | 12,951 | 7,211 | ,008 |
| | Intra-grupos | | 307,130 | 171 | 1,796 | | |
| | Total | | 320,081 | 172 | | | |
| B26 | Inter- (Combinadas) | | 15,627 | 1 | 15,627 | 7,599 | ,006 |
| | Intra-grupos | | 364,005 | 177 | 2,057 | | |
| | Total | | 379,631 | 178 | | | |

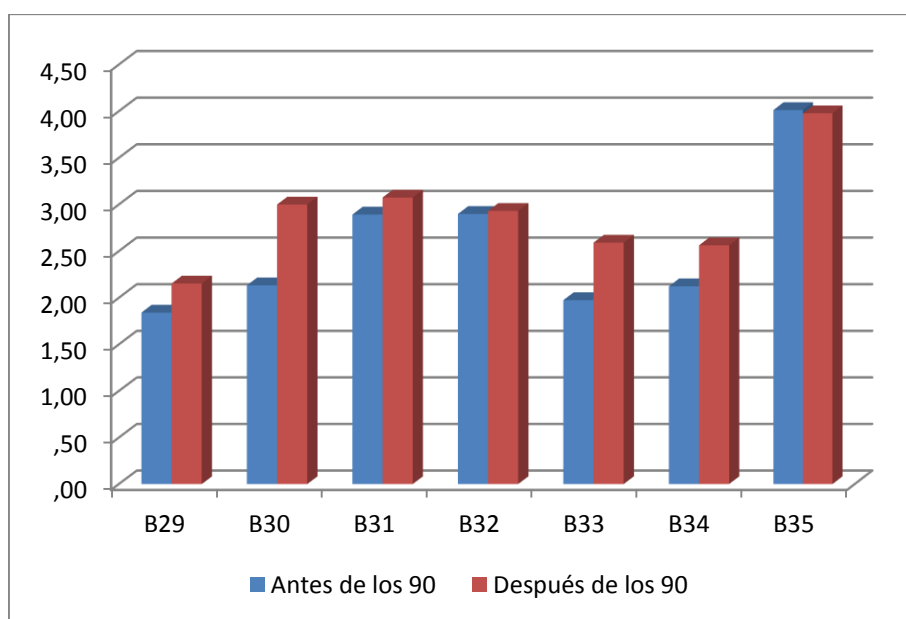
Figura 50. Ítems significativos *Masculinidad/ Feminidad*

Aunque el sistema educativo rumano produce un gran nivel de competitividad entre los alumnos, las puntuaciones medias de la muestra se encuentran muy próximas al punto intermedio de la escala en ambos períodos. Estas puntuaciones medias no son coherentes con las de los ítems con los que guardan mayor relación (B23, B24) ni con la realidad educativa del país, lo que nos hace pensar en una respuesta dada hacia el comportamiento socialmente deseable (ser solidario es un valor).

En el ítem B28 no hay diferencias entre ambos períodos pero cabe destacar la media total

(3,62), que indica una ligera puntuación hacia comportamientos más masculinos como “los estudiantes tratan de hacerse notar” frente a “los estudiantes tratan de comportarse con modestia” con puntuaciones prácticamente idénticas en ambos períodos por encima del punto medio de la escala.

3.3.7.5. Orientación a Largo Plazo



| | | B29 | B30 | B31 | B32 | B33 | B34 | B35 |
|---------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 Antes de los 90 | Media | 1,84 | 2,13 | 2,89 | 2,90 | 1,98 | 2,12 | 4,01 |
| | N | 82 | 82 | 84 | 79 | 82 | 81 | 82 |
| | Desv. típ. | ,975 | 1,163 | 1,552 | 1,205 | 1,111 | 1,077 | 1,181 |
| 2 Despues de los 90 | Media | 2,15 | 3,00 | 3,07 | 2,93 | 2,59 | 2,56 | 3,98 |
| | N | 85 | 88 | 94 | 88 | 88 | 80 | 89 |
| | Desv. típ. | 1,118 | 1,356 | 1,601 | 1,285 | 1,265 | 1,146 | 1,033 |
| Total | Media | 2,00 | 2,58 | 2,99 | 2,92 | 2,29 | 2,34 | 3,99 |
| | N | 167 | 170 | 178 | 167 | 170 | 161 | 171 |
| | Desv. típ. | 1,059 | 1,335 | 1,577 | 1,244 | 1,229 | 1,130 | 1,103 |

Figura 51. Gráfico y datos paramétricos Orientación a corto/ largo plazo

De manera general, todas las puntuaciones medias menos las del ítem 35, tanto antes como después de la revolución, se muestran por debajo del punto medio de la escala mostrando un entorno educativo con valores, comportamientos y creencias más próximas a culturas con orientación a largo plazo. No obstante, y aún con puntuaciones muy próximas en ambos

períodos, se muestra una ligera tendencia hacia puntuaciones más altas, es decir: hacia el polo que expresa rasgos de culturas con orientación a corto plazo.

Destaca el ítem B30 en cuanto a la diferencia entre ambos períodos ($p=0,00$): pasarlo bien es la norma por encima del punto medio de la escala en la generación nacida después de los años 80. Este dato estadístico no nos deja dudas sobre el cambio en las actitudes y la mentalidad sobre este aspecto concreto. Esta puntuación guarda relación con los resultados en la dimensión anterior, que mostraban la existencia después de los 90 de un entorno educativo menos rígido y una preferencia por profesores más amables. Estas diferencias indican el paso hacia una sociedad menos estricta, más relajada y más tolerante.

Respecto al ítem B31, la formación en matemáticas era prioritaria durante el período comunista. Junto con la lengua, eran consideradas las asignaturas más importantes. Sin embargo, los resultados de la muestra no presentan puntuaciones ni diferencias entre los períodos significativas con desviaciones típicas altas.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| B29. Los estudiantes atribuyen el éxito al esfuerzo realizado y el fracaso a la falta de esfuerzo | Los estudiantes atribuyen el fracaso y el éxito a la suerte y a fuerzas ocultas |
| B30. Estudiar mucho es la norma | Pasarlo bien es la norma |
| B31. Alto rendimiento en matemáticas | Bajo rendimiento en matemáticas |
| B32. Talento por las ciencias Aplicadas, experimentales | Talento por las ciencias teóricas, abstractas |
| B33. Los niños aprenden cómo ahorrar | Los niños aprenden cómo gastar |
| B34. Pensamiento analítico | Pensamiento sintético |
| B35. Solución de problemas de manera improvisada desestructurada | Solución de problemas de manera planificada, estructurada |

Figura 52. Ítems de la dimensión *Orientación a Largo Plazo*

En relación al ítem 32, se mantienen las puntuaciones por debajo de 3, indicando una preferencia por el polo “Talento por las ciencias aplicadas, experimentales”. Durante el período comunista, la carrera más fomentada era la ingeniería en sus diferentes especialidades. El régimen demandaba ingenieros que organizaran y dirigieran el sistema de producción en masa en las plantas industriales.

Finalmente, el ahorro como una característica de las sociedades con una alta orientación a largo plazo, aparece con puntuaciones bajas en ambos períodos (ítem B33) próximas por tanto a este polo aunque se aprecia una tendencia clara y significativa ($p=0,00$) hacia “cómo gastar” más propio de las sociedades capitalistas que comunistas en el período de después de la revolución.

El ítem 34 muestra un cambio de tendencia en el pensamiento, aunque en ambos períodos estamos en el segmento que puntúa la preponderancia del pensamiento analítico. Las puntuaciones medias suben significativamente después de los 90 hacia un pensamiento más sintético ($p=0,01$). Este cambio de tendencia puede que sea debida a los cambios en la metodología (enfoques más interdisciplinarios y sintéticos) de después de los 90.

| | | |
|-----|----------------------------------------------|--------------------------------|
| B30 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | ,325** ,000 170 |
| B33 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | ,251** ,001 170 |
| B34 | Correlación de Pearson Sig. (bilat.) N | ,195* ,013 161 |

| ANOVA | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signif. |
|-------|---------------------|----------------------|-----|---------------------|--------|-------------|
| B30 | Inter- (Combinadas) | 31,823 | 1 | 31,823 | 19,836 | ,000 |
| | grupos | | | | | |
| | Intra-grupos | 269,524 | 168 | 1,604 | | |
| | Total | 301,347 | 169 | | | |
| B33 | Inter- (Combinadas) | 16,070 | 1 | 16,070 | 11,286 | ,001 |
| | grupos | | | | | |
| | Intra-grupos | 239,224 | 168 | 1,424 | | |
| | Total | 255,294 | 169 | | | |
| B34 | Inter- (Combinadas) | 7,758 | 1 | 7,758 | 6,279 | ,013 |
| | grupos | | | | | |
| | Intra-grupos | 196,453 | 159 | 1,236 | | |
| | Total | 204,211 | 160 | | | |

Figura 53. Ítems significativos Orientación a corto/ largo plazo

Las puntuaciones más altas de todos los ítems corresponden al B35, en la que en ambos períodos se considera que los problemas se solucionan de manera estructurada, según Hofstede propia de las sociedades a corto plazo.

3.3.8. Análisis del CCE por décadas

Con el objetivo de indagar diferencias en la cultura educativa a lo largo de las décadas, se realizó el análisis de la varianza (ANOVA). Tras mostrarse significación en un grupo de ítems, se llevaron a cabo pruebas post-hoc (Bonferroni) para detectar entre qué décadas se mostraban los cambios indicados en los ítems.

ANOVA

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Signif. |
|------------|--------------|----------------------|-----|---------------------|-------|---------|
| B4 | Inter-grupos | 20,945 | 3 | 6,982 | 4,142 | ,007 |
| | Intra-grupos | 294,976 | 175 | 1,686 | | |
| | Total | 315,922 | 178 | | | |
| B9 | Inter-grupos | 10,433 | 3 | 3,478 | 2,559 | ,057 |
| | Intra-grupos | 232,401 | 171 | 1,359 | | |
| | Total | 242,834 | 174 | | | |
| B11 | Inter-grupos | 39,814 | 3 | 13,271 | 7,546 | ,000 |
| | Intra-grupos | 304,265 | 173 | 1,759 | | |
| | Total | 344,079 | 176 | | | |
| B12 | Inter-grupos | 16,632 | 3 | 5,544 | 4,806 | ,003 |
| | Intra-grupos | 203,029 | 176 | 1,154 | | |
| | Total | 219,661 | 179 | | | |
| B13 | Inter-grupos | 17,530 | 3 | 5,843 | 3,305 | ,022 |
| | Intra-grupos | 309,397 | 175 | 1,768 | | |
| | Total | 326,927 | 178 | | | |
| B16 | Inter-grupos | 12,420 | 3 | 4,140 | 2,744 | ,045 |
| | Intra-grupos | 267,027 | 177 | 1,509 | | |
| | Total | 279,448 | 180 | | | |
| B18 | Inter-grupos | 16,340 | 3 | 5,447 | 2,774 | ,043 |
| | Intra-grupos | 347,583 | 177 | 1,964 | | |
| | Total | 363,923 | 180 | | | |
| B24 | Inter-grupos | 18,104 | 3 | 6,035 | 3,377 | ,020 |
| | Intra-grupos | 301,977 | 169 | 1,787 | | |
| | Total | 320,081 | 172 | | | |
| B26 | Inter-grupos | 23,471 | 3 | 7,824 | 3,844 | ,011 |
| | Intra-grupos | 356,160 | 175 | 2,035 | | |
| | Total | 379,631 | 178 | | | |
| B30 | Inter-grupos | 38,144 | 3 | 12,715 | 8,019 | ,000 |
| | Intra-grupos | 263,204 | 166 | 1,586 | | |

| | | | | | | |
|------------|--------------|---------|-----|-------|-------|-------------|
| | Total | 301,347 | 169 | | | |
| B33 | Inter-grupos | 22,486 | 3 | 7,495 | 5,345 | ,002 |
| | Intra-grupos | 232,808 | 166 | 1,402 | | |
| | Total | 255,294 | 169 | | | |
| B34 | Inter-grupos | 12,725 | 3 | 4,242 | 3,478 | ,017 |
| | Intra-grupos | 191,487 | 157 | 1,220 | | |
| | Total | 204,211 | 160 | | | |

Figura 54. Cultura y EA por décadas. ANOVA

Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples

Bonferroni

| Variable dependiente | (I) década | (J) década | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|----------------------|------------|------------|----------------------------|--------------|-------------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| B4 | 60 | 90 | -1,203* | ,377 | ,010 | -2,21 | -,20 |
| | 70 | 90 | -,933* | ,340 | ,040 | -1,84 | -,03 |
| B9 | 80 | 90 | ,800 | ,301 | ,051 | ,00 | 1,60 |
| B11 | 70 | 80 | ,802* | ,237 | ,005 | ,17 | 1,44 |
| | | 90 | 1,469* | ,347 | ,000 | ,54 | 2,40 |
| | 90 | 60 | -1,174* | ,385 | ,016 | -2,20 | -,15 |
| B12 | 70 | 90 | 1,027* | ,280 | ,002 | ,28 | 1,78 |
| B13 | 70 | 90 | ,973* | ,347 | ,034 | ,05 | 1,90 |
| B16 | 70 | 90 | ,836 | ,321 | ,059 | -,02 | 1,69 |
| B18 | 60 | 80 | ,858* | ,302 | ,030 | ,05 | 1,66 |
| B24 | 60 | 80 | -,868* | ,290 | ,019 | -1,64 | -,09 |
| B26 | 60 | 90 | 1,200* | ,412 | ,024 | ,10 | 2,30 |
| | 70 | 90 | 1,113* | ,374 | ,020 | ,11 | 2,11 |
| | 90 | 60 | -1,200* | ,412 | ,024 | -2,30 | -,10 |
| B30 | 60 | 80 | -,955* | ,278 | ,005 | -1,70 | -,21 |
| | | 90 | -1,513* | ,378 | ,001 | -2,52 | -,50 |
| | 70 | 80 | -,640* | ,229 | ,035 | -1,25 | -,03 |
| | | 90 | -1,199* | ,344 | ,004 | -2,12 | -,28 |
| B33 | 60 | 90 | -1,141* | ,352 | ,009 | -2,08 | -,20 |
| | 70 | 90 | -1,124* | ,316 | ,003 | -1,97 | -,28 |
| B34 | 70 | 80 | -,596* | ,205 | ,025 | -1,15 | -,05 |

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Figura 55. Pruebas Post hoc. Cuestionario de cultura por décadas

A continuación, se analizan los ítems significativos.

El ítem B4 que analiza la participación oral en clase de los estudiantes a instancias del

profesor, muestra diferencias significativas entre los años 90 y los años 60 y 70. La diferencia es mayor en relación a los años 60 ($p=0,01$) frente a los 70 ($p=0,04$). Esta diferencia puede indicar una enseñanza más centrada en el profesor iniciando y estableciendo la comunicación oral en clase a medida que retrocedemos en el tiempo.

El ítem B4 se relaciona con el B12 ya que ambos intentan medir la participación de los estudiantes. La diferencia entre ambos ítems está en el papel del alumno. En el ítem B4 el margen de participación siempre está bajo la llamada del profesor (llamada individual o colectiva) mientras que en el ítem B12, se contrapone la participación del estudiante bien por propia iniciativa o espontáneamente o bien requerido por el profesor. La significación aparece de nuevo entre la década de los 70 y de los 90 ($p=0,00$) con una correlación positiva que muestra una enseñanza en donde se le concede más autonomía y participación al alumno.

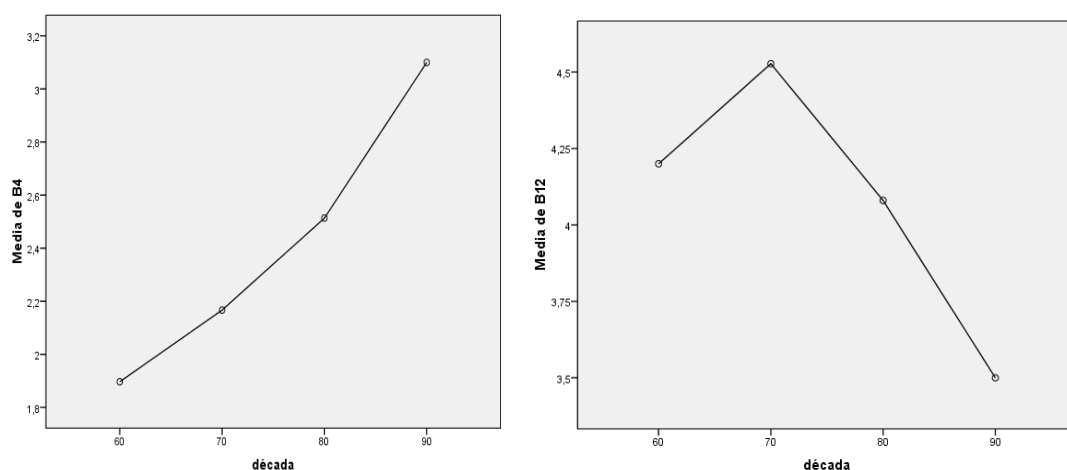


Figura 56 Ítems B4 y B12 por décadas

En los gráficos de la figura 56, se puede apreciar la evolución a través de las décadas. Los trazados son inversos debido a la posición de los polos, también inversos en ambos ítems. Es decir, que: los 2 polos que miden la participación oral del alumno de manera más libre, se encuentran contrapuestos en la escala. En el ítem B4 la puntuación aumenta hacia el polo individualista (a la derecha de la escala) y en el ítem B12 disminuye hacia el polo de alta distancia al poder, (a la izquierda de la escala). En el ítem B12 aparece un pequeño remonte entre la década de los 60 y 70.

En los años 90, se producen los cambios en el sistema que van a permitir una participación

más independiente del alumno. No aparecen diferencias significativas entre las décadas 60 y 70 lo que puede interpretarse como un período en el que no hubo grandes cambios.

El ítem B9, aunque muy ligeramente por encima del nivel de significación ($p=0,05$) merece la pena destacarlo pues corrobora los resultados de otras puntuaciones a lo largo del cuestionario que vienen a confirmar la transición de un sistema de enseñanza centrado en el profesor a otro más centrado en el alumno al que se le otorga más autonomía y participación. El resultado estadístico indica diferencias entre las décadas 80 y 90.

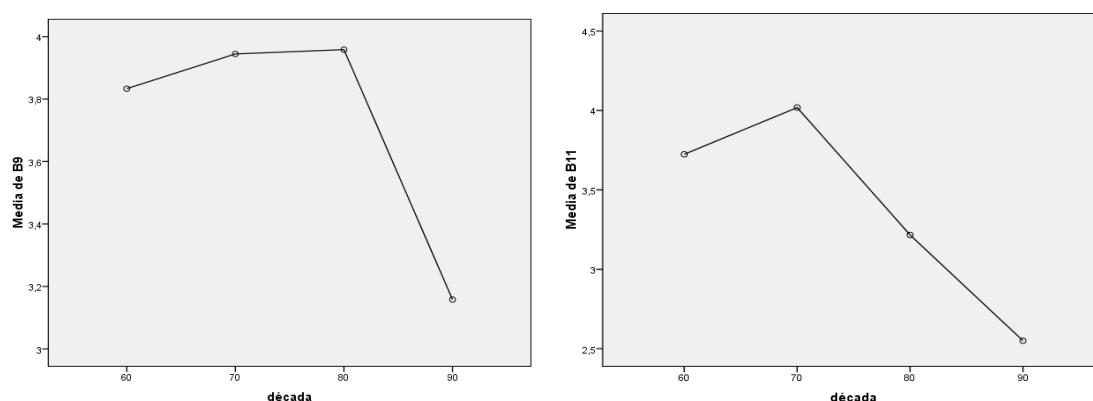


Figura 57 Ítems B9 y B11 por décadas

El ítem B11 se encuentra dentro de la dimensión *Distancia al Poder* y mide la distancia entre profesor y alumno en cuanto a toma de decisiones, autonomía y respeto a la autoridad. El polo “El profesor espera que los estudiantes encuentren su propio camino”, presupone además de independencia para poder hacerlo, la suposición de que hay tantas maneras, o caminos válidos como individuos. Por otra parte, el polo “los estudiantes esperan que el profesor marque los caminos a seguir” asume la idea de que es el profesor el que “posee “o conoce las opciones o caminos correctos y que por tanto estos son limitados o sometidos a su criterio o conocimiento. Las puntuaciones significativas se hallan entre los años 60 con los 90 ($p=0,01$) y los 70 con los 80 y los 90 ($p=0,00$ y $0,00$ respectivamente). Los niveles de significación son muy altos lo que indica la profunda transformación en las aulas en este sentido (Figura 55).

De nuevo vemos continuidad entre los años 60 y 70 en ambos gráficos de la figura 57, continuidad que se extiende hasta los 80 en el gráfico del ítem B9 (las diferencias son mínimas y no significativas).

En los años previos a la revolución, había mayor distancia entre profesores y alumnos. Se esperaba que el profesor tuviera todas las respuestas (ítem B16). La diferencia significativa se encuentra entre los 70 y los 90 que, aunque ligeramente por encima del nivel de significación ($p=0,059$), merece la pena destacar, pues corrobora el cambio de creencias y actitudes hacia la figura del profesor. Aunque la mayor significación se da entre los 70 y los 90, el gráfico de la figura 58, muestra un cambio progresivo a lo largo de las décadas.

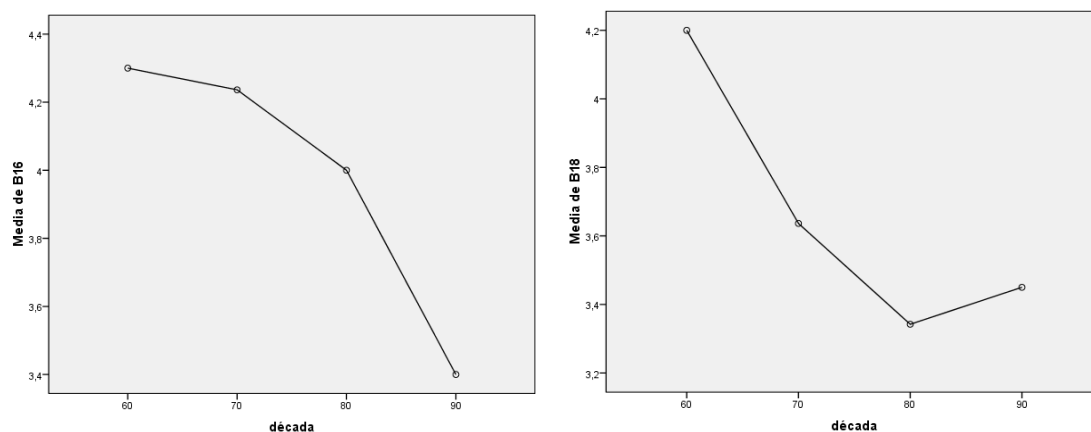


Figura 58 Ítems B16 y B18 por décadas

El ítem B18 indaga el papel de la creatividad y la innovación. De nuevo se muestran puntuaciones significativas que muestran el cambio hacia un sistema más flexible, más creativo reflejo a su vez de una sociedad en transformación y en libertad. La diferencia mayor tiene lugar entre la década de los 60 y los 80 ($p=0,03$), remitiendo la tendencia descendente en los 90.

Uno de los logros del Régimen comunista fue la escolarización en masa. El sistema defendía la homogeneización para todos los individuos. La adaptación social mejoraba con la participación política dentro del partido. La afiliación era necesaria si uno quería prosperar. A menudo, educación y afiliación política iban de la mano, de manera que muchos miembros del partido consiguieron sus estudios gracias más a la política que al conocimiento. En un sistema así, es importante premiar la adaptación social, ya que no hay lugar para la disidencia o la diferencia. El ítem B24 muestra dos polos que van desde la adaptación social al rendimiento académico. Los resultados son coherentes con la historia, mostrando una diferencia significativa entre los años 60 y 80 ($p=0,01$) con una significación negativa que

indica puntuaciones mayores en los años 80 hacia el polo superior de la escala (rendimiento académico). Este ítem se encuentra dentro de la dimensión *Masculinidad /Feminidad*.

Los resultados estadísticos sobre el ítem 26 muestran una preferencia sobre la amabilidad y simpatía en los profesores en lugar de la excelencia en los años 90 frente a los 60 y 70 ($p=0,02$ y $0,20$ respectivamente). Los estudiantes de los 90 admiran la cercanía en los profesores más que la brillantez. Este hecho se correlaciona con una menor distancia al poder en las aulas en las que, de manera paulatina, entran en juego los factores afectivos.

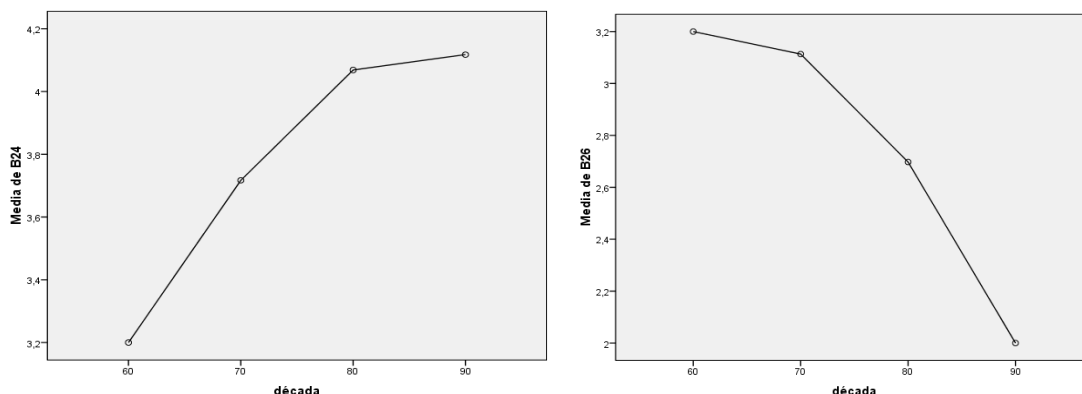


Figura 59 Ítems B24 y B26 por décadas

Los gráficos de la figura 59 muestran una progresión continua e inversa debido a la posición de la información en los polos de la escala (como sucedió entre los ítems B4 y B12).

El ítem 30 contrasta qué es lo más valorado: ¿estudiar mucho o pasarlo bien? Los resultados son concluyentes entre los dos períodos mostrando una preferencia clara por pasarlo bien después de la revolución (nacidos años 80 y 90) frente a las décadas anteriores (60 y 70). Como se aprecia en la figura 64, aparecen por tanto resultados significativos entre los dos períodos, pero no dentro de las décadas del mismo período. La diferencia significativa mayor tiene lugar entre los años 60 y 90 ($p=0,00$) que indica claramente el cambio producido entre ambas sociedades.

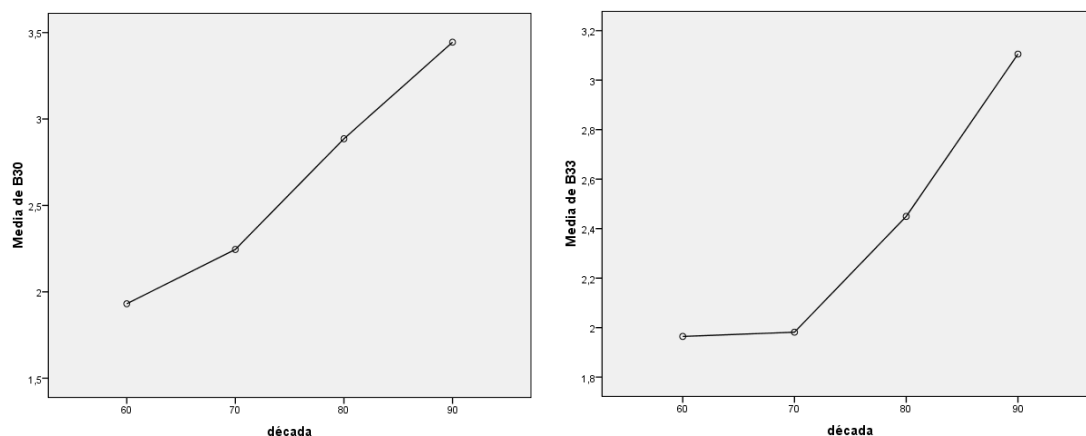


Figura 60 Ítems 30 y 33 por décadas

Bajo la Rumanía comunista, la propiedad privada estaba restringida y el acceso a los bienes de consumo era muy limitado y estaba controlado por el estado. En un contexto así, instar al gasto no parece tener mucho sentido. Con la caída del comunismo, se abre el mercado exterior irrumpiendo en el país las grandes multinacionales de marcas y firmas internacionales que incitan al consumo en una sociedad más libre. El ítem 33 parece medir este cambio, indicando de manera significativa una preferencia por el gasto en vez del ahorro en los nacidos en los 90 en relación a los nacidos en los 60 y 70), ($p=0,00$ y $0,00$ respectivamente).

De nuevo como en casos anteriores, los gráficos de la figura 60, muestran la evolución de los cambios de manera paulatina con saltos mayores entre los dos períodos.

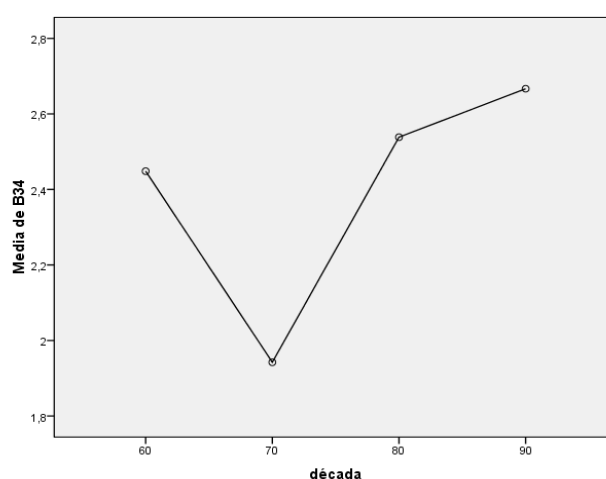


Figura 61 Ítem 34 por década

El ítem 34 marca una diferencia significativa ($p=0,02$) en el pensamiento en el sistema educativo solo entre los nacidos en los años 70 frente a los de los años 80. Este cambio tiene que ver con el establecimiento de un enfoque más sintético a partir de los 80 frente a más analítico en los 70. La figura 65, de trazado más irregular presente un punto de inflexión entre los años 60 y 70 mostrando una diferencia entre ambas (los 60 más sintéticos).

3.3.9. Análisis del cuestionario de cultura por estilo de aprendizaje antes y después de los 90

Para sacar a la luz la relación entre cultura y estilos, se contrastaron como en los estudios anteriores, con muestras independientes, los periodos antes y después de los años 90, al considerar la caída del Régimen comunista de Ceaușescu (1989) como un punto de inflexión en la cultura y en la sociedad rumana.

Se correlacionaron los estilos dominantes y el *Cuestionario de Cultura Educativa* de ambos períodos, utilizando la correlación de Pearson para determinar primeramente la existencia de relación entre las variables citadas. Posteriormente se realizó el estudio de los datos paramétricos para evaluar las puntuaciones medias sobre la escala del cuestionario de cultura en función de los estilos y períodos. Finalmente, para realizar el contraste de hipótesis entre las dos poblaciones se llevó a cabo el test t de Student entre las tres variables (cultura, estilos y período).

El estudio analiza los ítems del Cuestionario de Cultura que muestran una correlación y diferencia significativa entre períodos y estilos.

Resultados

El *Cuestionario de Cultura Educativa* pide a los informantes que marquen en la escala lo que se corresponda con su experiencia vivida. Los resultados muestran que no todos los alumnos percibieron su experiencia de aprendizaje dentro del sistema educativo de la misma manera. Los recuerdos de estas experiencias están tamizados por una variedad de factores y condicionantes. Entendemos los recuerdos como representaciones mentales, pautas presentes en el cerebro y que representan algo para el dueño de ese cerebro (Sperber, 1996). Estas representaciones se entienden como “aquella forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia. Están organizadas en estructuras conceptuales, procedimentales

y actitudinales que permiten darle sentido al entorno” (Arbeláez, 2010, pág. 4).

El modo de percibir y de aprender depende en gran medida de nuestro modo de ser, de nuestro sistema de ideas, de nuestros intereses y preferencias, de la presión del grupo. Todo ello ha sido ampliamente utilizado por los psicólogos y pedagogos para determinar aspectos de la personalidad y de los estilos de aprendizaje. A través de la “forma de percibir” se pueden explorar aspectos de la personalidad y de los estilos (Kagan, 1965; Myers y Briggs, **1962, 85**; Witkin, 1971, 1977).

A continuación, se presentan los ítems del cuestionario de cultura que ofrecen resultados estadísticos significativos en función del estilo y del período.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B1. Asociación positiva en la sociedad con lo que esté enraizado en la tradición | Asociación positiva en la sociedad con todo lo que sea nuevo |
| B2. Los jóvenes deben aprender; los adultos no pueden aceptar el rol del estudiante | Uno nunca es demasiado viejo para aprender educación permanente |
| B3. Los estudiantes esperan aprender cómo hacer cosas | Los alumnos esperan aprender cómo aprender |
| B4. Los estudiantes hablarán solo en clase cuando el profesor los llame personalmente | Los estudiantes hablarán en clase en respuesta a una invitación general por el profesor |
| B11. El profesor espera que los estudiantes encuentren su propio camino | Los estudiantes esperan que el profesor marque los caminos a seguir |
| B12. Los estudiantes pueden hablar en alto espontáneamente en clase. Los estudiantes pueden iniciar la comunicación | Los estudiantes hablan solo en clase cuando requeridos por el profesor. Los estudiantes esperan que el profesor inicie la comunicación |
| B14. La efectividad del aprendizaje se relaciona con la cantidad de comunicación bidireccional en clase (profesor-alumno/ alumno-profesor) | La efectividad del aprendizaje se relaciona con la excelencia del profesor. El profesor inicia y mantiene casi toda la comunicación |
| B13. Se les permite a los estudiantes contradecir o criticar al profesor | Al profesor nunca se le contradice o se le critica públicamente |
| B16. Los profesores pueden decir “No lo sé” | Se espera que los profesores tengan todas las respuestas |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B17. Un buen profesor usa un lenguaje llano, accesible, directo | Un buen profesor usa un lenguaje académico, culto y formal |
| B18. Los estudiantes son premiados por tener enfoques innovadores en la solución de problemas | Los estudiantes son premiados por presentar soluciones correctas a los problemas |
| B21. Los profesores valoran y buscan consenso con las ideas de los padres | Los profesores se consideran a sí mismos expertos que no pueden aprender de padres legos y los padres están de acuerdo |
| B22. Los profesores evitan abiertamente elogiar a los buenos estudiantes | Los profesores abiertamente elogian a los buenos estudiantes |
| B24. El sistema premia la adaptación social de los estudiantes | El sistema premia el rendimiento académico de los estudiantes |
| B25. El fracaso de un estudiante en la escuela es un accidente relativamente menor | El fracaso de un estudiante en la escuela es un golpe severo a su imagen personal |
| B30. Estudiar mucho es la norma | Pasarlo bien es la norma |
| B33. Los niños aprenden cómo ahorrar | Los niños aprenden cómo gastar |
| B34. Pensamiento analítico | Pensamiento sintético |

Figura 62. Ítems del cuestionario de cultura significativos en función del estilo y del período.

A continuación, se presentan agrupados por estilos dominantes los ítems significativos del Cuestionario de Cultura educativa.

Análisis por Estilos de Aprendizaje

PRAGMÁTICOS

A los alumnos pragmáticos en general les atrae experimentar y practicar las últimas novedades (ítems 12 y 30 *CHAEA*). Este rasgo es afín al ítem B1 que mide la valoración social de la tradición frente a la innovación. Manifiestan una preferencia por la acción y esperan aprender cómo hacer cosas (más en el período posrevolucionario que en el periodo comunista, ítem B3). La diferencia entre períodos presenta una relativa significación al 92% (t de Student ,083).

Para un estudiante pragmático que le gusta decir lo que piensa claramente y sin rodeos (ítem 1 *CHAEA*), debe ser difícil no poder expresarse cuando la distancia al poder establecida entre

profesor y estudiante se lo impide y máxime cuando sus ideas u opiniones no son las del profesor (ítem B13). Por otra parte, en el periodo poscomunista se espera en menor nivel que los profesores tengan todas las respuestas a la par que utilicen un lenguaje más llano y menos académico (ítems 16 y 17). Este rasgo es afín con los alumnos pragmáticos que piensan que se debe 'llegar pronto al grano, al meollo de los temas' (ítem 53 CHAEA).

| ACTIVOS | | | | | TEÓRICOS | | | | |
|------------------------|-------|--------|-------|-------|------------------------|-------|--------|--------|-------|
| Ítems CC | B11 | B14 | B24 | B30 | Ítems CC | B2 | B21 | B25 | B34 |
| Correlación de Pearson | -,279 | -,312* | ,357* | ,364* | Correlación de Pearson | ,321* | -,346* | -,302* | ,365* |
| Sig. (bilateral) | ,055 | ,031 | ,013 | ,012 | Sig. (bilateral) | ,034 | ,020 | ,046 | ,019 |
| N | 48 | 48 | 48 | 47 | N | 44 | 45 | 44 | 41 |

| REFLEXIVOS | | | | | | | |
|------------------------|-------|---------|---------|---------|--------|-------|--------|
| Ítems CC | B4 | B11 | B12 | B18 | B21 | B22 | B30 |
| Correlación de Pearson | ,278* | -,394** | -,403** | -,341** | -,260* | ,258* | ,348** |
| Sig. (bilateral) | ,034 | ,002 | ,002 | ,008 | ,049 | ,047 | ,008 |
| N | 58 | 59 | 59 | 60 | 58 | 60 | 57 |

| PRAGMÁTICOS | | | | | | | | | |
|------------------------|-------|-------|------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Ítems CC | B1 | B3 | B8 | B13 | B16 | B17 | B25 | B30 | B33 |
| Correlación de Pearson | ,464* | -,282 | ,406 | -,336 | -,394* | -,487* | -,340 | ,601** | ,532** |
| Sig. (bilateral) | ,034 | ,052 | ,055 | ,094 | ,047 | ,012 | ,097 | ,002 | ,005 |
| N | 21 | 26 | 23 | 26 | 26 | 26 | 25 | 23 | 26 |

Figura 63. Ítems significativos del cuestionario de cultura (ítems CCE) por estilo dominante (correlación de Pearson) entre ambos periodos.

| EA_DOMINANTE | PERÍODO | | B3 | B11 | B14 | B24 | B30 |
|--------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ACTIVO | Antes de los 90 | N | 16 | 15 | 16 | 15 | 15 |
| | | Media | 2,33 | 3,73 | 2,44 | 3,33 | 2,00 |
| | | DE | 1,155 | 1,223 | 1,413 | 1,345 | 1,000 |
| | Despues de los 90 | N | 32 | 33 | 32 | 33 | 32 |
| | | Media | 2,50 | 2,94 | 3,34 | 4,30 | 3,03 |
| | | DE | 1,286 | 1,321 | 1,285 | 1,132 | 1,356 |
| | Total | N | 48 | 48 | 48 | 48 | 47 |
| | | Media | 2,42 | 3,19 | 3,04 | 4,00 | 2,70 |
| | | DE | 1,206 | 1,331 | 1,383 | 1,272 | 1,334 |

| EA DOMINANTE | PERÍODO | | B4 | B11 | B12 | B18 | B21 | B22 | B30 |
|--------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Antes de los 90 | N | 31 | 32 | 32 | 32 | 31 | 32 | 31 |
| | | Media | 1,94 | 4,06 | 4,59 | 4,13 | 3,23 | 3,28 | 2,06 |
| | | DE | 1,181 | 1,216 | ,665 | 1,070 | 1,521 | 1,611 | 1,209 |
| | Despues de los 90 | N | 27 | 27 | 27 | 28 | 27 | 28 | 26 |
| | | Media | 2,67 | 3,00 | 3,74 | 3,25 | 2,48 | 4,04 | 2,96 |
| | | DE | 1,387 | 1,301 | 1,259 | 1,378 | 1,252 | 1,201 | 1,248 |

| | | | | | | | | | |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| REFLEXIVO | Total | N | 58 | 59 | 59 | 60 | 58 | 60 | 57 |
| | | Media | 2,28 | 3,58 | 4,20 | 3,72 | 2,88 | 3,63 | 2,47 |
| | | DE | 1,322 | 1,354 | 1,063 | 1,290 | 1,440 | 1,473 | 1,297 |

| EA DOMINANTE | PERÍODO | | B2 | B21 | B25 | B34 |
|--------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| TEÓRICO | Antes de los 90 | N | 24 | 25 | 25 | 24 |
| | | Media | 2,50 | 3,60 | 3,92 | 1,96 |
| | | DE | 1,588 | 1,258 | 1,187 | ,908 |
| | Despues de los 90 | N | 20 | 20 | 19 | 17 |
| | | Media | 3,50 | 2,70 | 3,16 | 2,76 |
| | | DE | 1,395 | 1,218 | 1,259 | 1,200 |
| | Total | N | 44 | 45 | 44 | 41 |
| | | Media | 2,95 | 3,20 | 3,59 | 2,29 |
| | | DE | 1,569 | 1,307 | 1,263 | 1,101 |

| EA DOMINANTE | PERÍODO | | B1 | B8 | B13 | B16 | B17 | B25 | B30 | B33 |
|--------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| PRAGMÁTICO | Antes de los 90 | N | 11 | 11 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 12 |
| | | Media | 2,27 | 2,00 | 4,25 | 4,50 | 2,83 | 3,67 | 2,18 | 1,58 |
| | | DE | 1,104 | 1,483 | 1,055 | ,905 | 1,749 | 1,155 | 1,250 | ,900 |
| | Despues de los 90 | N | 10 | 12 | 14 | 14 | 14 | 13 | 12 | 14 |
| | | Media | 3,50 | 3,17 | 3,21 | 3,43 | 1,43 | 2,69 | 3,92 | 3,00 |
| | | DE | 1,354 | 1,267 | 1,805 | 1,555 | ,756 | 1,601 | 1,165 | 1,359 |
| | Total | N | 21 | 23 | 26 | 26 | 26 | 25 | 23 | 26 |
| | | Media | 2,86 | 2,61 | 3,69 | 3,92 | 2,08 | 3,16 | 3,09 | 2,35 |
| | | DE | 1,352 | 1,469 | 1,569 | 1,383 | 1,468 | 1,463 | 1,474 | 1,355 |

Figura 64. Datos paramétricos ítems cuestionario de cultura y estilos de aprendizaje antes y después de 1990

TEÓRICOS

Algunos de los rasgos de los alumnos teóricos son ser buscadores de modelos, de teorías, de sistemas de valores. Son sintéticos y sistemáticos. Los ítems puntuados significativamente por este grupo de alumnos indagan especialmente en el campo de presupuestos teóricos, han sido conceptos como la valoración social de la educación permanente (ítem B2), el fracaso escolar (ítem B24) o en general el tipo de enseñanza recibida (analítica frente a sintética). Las personas con este EA dominante tratan de conseguir conclusiones e ideas claras (ítem 54 *CHAEA*) y siguen un proceso de pensamiento razonado y lógico (ítem 50 *CHAEA*).

ACTIVOS

En general, un individuo cuyo estilo dominante es el activo, aporta ideas nuevas, busca nuevas experiencias y actúa siguiendo sus intuiciones y emociones (ítems 43, 51 y 77 *CHAEA*). No

parece probable que un comportamiento así tuviera normalmente cabida dentro del sistema educativo comunista rumano. Este sistema marcaba las actuaciones y las pautas a seguir.

| TEST T DE STUDENT PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS | | | | | | |
|----------------------------------------------|-------------|-------------|----------------------|------------------------------|------------------------------------------------|----------|
| Estilos de aprendizaje | Ítems Sign. | Sig. (bila) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| ACTIVOS | B11 | ,051 | ,794 | ,391 | -,005 | 1,593 |
| | B14 | ,040 | ,906 | ,420 | -1,767 | -,046 |
| | B24 | ,023 | -,970 | ,399 | -1,795 | -,144 |
| | B30 | ,006 | -1,031 | ,352 | -1,745 | -,317 |
| REFLEXIVOS | B4 | ,037 | -,731 | ,341 | -1,416 | -,047 |
| | B11 | ,002 | 1,063 | ,330 | ,401 | 1,724 |
| | B12 | ,003 | ,853 | ,269 | ,308 | 1,398 |
| | B18 | ,009 | ,875 | ,322 | ,229 | 1,521 |
| | B21 | ,046 | ,744 | ,364 | ,015 | 1,474 |
| | B22 | ,043 | -,754 | ,364 | -1,484 | -,025 |
| | B30 | ,008 | -,897 | ,327 | -1,554 | -,240 |
| TEÓRICOS | B2 | ,032 | -1,000 | ,450 | -1,908 | -,092 |
| | B21 | ,020 | ,900 | ,371 | ,151 | 1,649 |
| | B25 | ,049 | ,762 | ,374 | ,005 | 1,519 |
| | B34 | ,027 | -,806 | ,345 | -1,513 | -,100 |
| PRAGMÁTICOS | B1 | ,037 | -1,227 | ,542 | -2,369 | -,085 |
| | B3 | ,083 | ,813 | ,449 | -,115 | 1,740 |
| | B8 | ,057 | -1,167 | ,578 | -2,373 | ,039 |
| | B13 | ,084 | 1,036 | ,571 | -,149 | 2,221 |
| | B16 | ,040 | 1,071 | ,491 | ,052 | 2,091 |
| | B17 | ,021 | 1,405 | ,544 | ,242 | 2,568 |
| | B30 | ,003 | -1,735 | ,505 | -2,787 | -,683 |
| | B33 | ,004 | -1,417 | ,447 | -2,341 | -,492 |

Figura 65: Ítems significativos del Cuestionario de Cultura por Estilo de Aprendizaje antes y después de los 90 (test t de Student)

El estilo activo presupone una preferencia por la expresión oral (ítems 27 y 48 CHAEA). A partir de la revolución, se produce un incremento en la comunicación y participación oral de los alumnos, comportamientos afines por tanto a los de los alumnos con EA activo. Este cambio viene indicado en el ítem B14.

REFLEXIVOS

Los alumnos con estilo dominante reflexivo prefieren escuchar antes que hablar y suelen desempeñar un papel secundario dentro del grupo (ítems 16 y 65 CHAEA). Este tipo de comportamientos encajan con la cultura del aula comunista pero marcan un contraste con el periodo posrevolucionario en el que los alumnos cuentan con mayores niveles de

participación activa y de autonomía. Los alumnos reflexivos han marcado estos cambios en el tipo de participación oral de los alumnos (ítems B4 y B12).

Los alumnos reflexivos prefieren el análisis minucioso, la ejecución de varios borradores antes de una redacción definitiva, la colección del mayor número de datos frente a una situación (ítems 58, 44, 31, 32 *CHAEA*). Son cautelosos y perfeccionistas. Por contraste, este rasgo les ha podido llevar a analizar especialmente la década de los 90, cuando la apertura dentro del sistema condujo frecuentemente a situaciones educativas innovadoras pero poco rigurosas y, como reportan los informantes, frecuentemente caóticas en las que todo valía.

Análisis por Dimensiones

Individualismo/ Colectivismo

El ítem B1 muestra una relación significativa ($p=0,03$) en los alumnos pragmáticos que perciben una asociación más positiva en la sociedad con respecto a lo que sea nuevo en relación al período anterior.

Las puntuaciones medias marcan la tendencia hacia el polo derecho que indica el rasgo de una sociedad más individualista $\bar{X} = 2,27$ (antes de los 90) frente a 3,50 (después de los 90) (test t de Student = 0,03). Las sociedades individualistas tienen una actitud positiva hacia probar cosas nuevas (Triandis, 1994; Hofstede, 1997; House et al., 2004).

El ítem B2 intenta medir la actitud frente a la educación permanente. Son los alumnos teóricos los que marcan una relación entre ambos períodos ($p=0,03$). Los más jóvenes marcando posiciones significativamente más próximas hacia el polo individualista, es decir, hacia la opción que valora la educación permanente (test t de Student 0,03).

El contraste de medias muestra un punto de diferencia en la escala entre ambos períodos $\bar{X} = 2,50$ (antes de los 90) frente a 3,50 (después de los 90).

El ítem B3 presenta una relación significativa entre los alumnos pragmáticos de ambos períodos ($p=-0,05$; $r= -2,82$). Los alumnos pragmáticos de después de los 80 esperan aprender cómo hacer cosas más que los del período anterior (polo colectivista)

El sistema educativo comunista seguía, en general, un tipo de aprendizaje teórico ((Nicolescu, 2003). La educación se caracterizaba por la simple recitación y memorización (Misco, 2008). Después de la caída del régimen, los nuevos diseños curriculares intentan compensar paulatinamente la falta de formación práctica del período anterior en las distintas disciplinas, estableciendo metodologías en donde hay más cabida para la experimentación y actuación individual del alumno.

El ítem B4 que intenta medir la participación oral de los alumnos, ha sido puntuado significativamente por los alumnos reflexivos ($p=0,03$; test t de Student =0,03).

La media del período anterior a los 90 ($\bar{X} = 1,94$ -nivel medio-alto-), pasa a una posición central ($\bar{X} = 2,67$). Esta puntuación podría indicar que nos encontramos en un período de transición en el que alternan ambas realidades.

Martínez (2002), en su investigación sobre la influencia de la cultura japonesa sobre los estilos de aprendizaje, administró el *CHAEA* a 300 alumnos de español y se reveló que las medias más altas correspondían al estilo reflexivo. Martínez observó que los estudiantes japoneses de español permanecían pasivos en clase y no hablaban por propia iniciativa ya que no deseaban destacar por encima del grupo al haber crecido en una sociedad colectivista. Por otra parte “se manifiestan fieles a la sociedad fuertemente jerarquizada de Japón y por lo tanto tienen un claro sentido de las diferencias entre ellos mismos y el profesor que se traduce en esperar a ser preguntado para participar” (Nozaki, 1993 cit. en Martínez 2002, pág. 617).

De manera similar en la Rumanía colectivista anterior a la revolución, los estudiantes reflexivos creen que los estudiantes hablaban mayoritariamente si el profesor los preguntaba.

Distancia al Poder

En el ítem B11 activos y reflexivos indican puntuaciones más próximas al polo izquierdo en la escala (distancia baja) y en el período después de la revolución ($p=0,05$; $p=0,02$ respectivamente, test t de Student = 0,05 y 0,00).

Los ítems B12 y B14 miden modelos de comunicación en el aula. Los alumnos reflexivos y activos han marcado la diferencia entre períodos (test t de Student 0,00 y 0,04 respectivamente) mostrando una tendencia hacia el rasgo que mide menor distancia al poder ($\bar{X}=3,34$; 2,44).

En las aulas en sociedades con una alta distancia al poder, es el profesor el que marca los caminos y las actuaciones a seguir. No hay mucho lugar para la iniciativa individual. Según Joy y Kolb (2009), este tipo de sociedades no dan al individuo la libertad de hacer lo que quiera o de tomar sus propias decisiones. Por el contrario, en las sociedades que tienen una distancia baja al poder, el sistema educativo está centrado en el estudiante y se anima a este a cuestionar y a experimentar (Hofstede, 2001). Los miembros de tales sociedades puede que no duden al implicarse en experimentación activa (Joy y Kolb, 2009).

Cabe destacar la media puntuada durante el período comunista $\bar{X} = 4,25$ que indica una alta distancia al poder con una baja DE = 1,055. En el período después de la revolución bajan las puntuaciones ($\bar{X}=3,21$) pero aún con una desviación estándar muy alta (1,805). Esta puntuación nuevamente podría indicar la transición entre ambos sistemas educativos en las que conviven actitudes y comportamientos de ambas épocas.

Evitación de incertidumbre

El ítem B13 anterior se relaciona con los ítems B16 y B17 en los que también se analizan las creencias en torno a la figura del profesor. En ambos ítems existe una relación significativa entre los dos períodos marcada por los alumnos pragmáticos ($p=0,04$ y 0,01 respectivamente) con correlaciones negativas ($r=-39$; $r=-48$ respectivamente) que marcan la tendencia hacia el polo izquierdo de la escala (baja evitación).

Es relevante indicar la media del período comunista $\bar{X} = 4,50$. Esta puntuación no deja dudas sobre el papel que, al menos en teoría, debía desempeñar la figura del profesor como portador y transmisor de un conocimiento extenso al que se le presuponía excelencia. Esta puntuación viene además avalada por un DE = 0.905 la más baja en la tabla. Aunque la media en los años 80 y 90 ha bajado de manera significativa $\bar{X} = 3,43$ aún nos encontramos en el segmento dentro de un nivel medio de evitación de incertidumbre. La diferencia de medias es

significativa (t de Student =0,04).

El ítem B17 intenta medir el tipo de lenguaje utilizado por los profesores. Hay un cambio significativo en el período posrevolucionario hacia un uso más llano y menos académico del lenguaje (nivel más bajo de evitación: $\bar{X} = 1,43$).

El grado de estructuración y orden en el aprendizaje y la preferencia por respuestas correctas en la solución de problemas pueden ser indicativos del nivel de evitación de incertidumbre de una cultura (ítem B18).

En las sociedades con una baja evitación de incertidumbre y en el ámbito educativo, se prefieren situaciones de aprendizaje abiertas en donde hay lugar para lo original, la experimentación y para ideas poco convencionales. A los niños se les anima a que experimenten nuevas situaciones. Se mira lo que es distinto como curioso habiendo una menor resistencia al cambio y a la innovación (Hofstede, 2001).

Por el contrario, sociedades con un alto nivel de evitación presentan una tendencia a considerar que lo que es diferente es peligroso. Romper las reglas no es tolerado (House et al., 2004) Se prefieren tareas en donde los resultados son claros y fijos y las pautas inequívocas. A los profesores y alumnos les gustan las situaciones y problemas con una respuesta correcta y que se premie la precisión (Hofstede, 2001). Hope (1990) y Yamazaky (2005), han encontrado evidencia de una relación positiva entre la evitación de incertidumbre y la observación reflexiva.

Reflexivos y teóricos muestran una diferencia significativa en el ítem B21 entre ambos períodos (t de student = ,46 y 0,20 respectivamente). Las puntuaciones más bajas muestran una tendencia hacia un nivel más bajo de evitación de incertidumbre (polo izquierdo) $r=-2,60$, $p=,049$; $r=-3,46$, $p=,020$ respectivamente.

En Rumanía, el nuevo sistema educativo de después de los 90 permite e incorpora paulatinamente una mayor participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante su asociación y actuación en las Juntas de Centros. Esta apertura hacia la participación de los padres en el sistema presupone un cambio en las actitudes frente al establecimiento de verdades irrefutables (normalmente en posesión de las autoridades académicas) e introduce un diálogo social necesario en un ámbito educativo que aspira a ser

más flexible y democrático.

Masculinidad / Feminidad

La educación en Rumanía ha evolucionado hacia un sistema fuertemente competitivo, en el que el acceso a los mejores *liceos* está restringido por el nivel en las calificaciones. Los liceos están clasificados según su prestigio. Acceder a un buen *liceo* puede representar una diferencia importante en la formación y en la carrera académica. En un contexto así, elogiar a los mejores, (ítem B22), forma parte de esta cultura de “excelencia” en la que el rendimiento es prioritario frente a la adaptación social (ítem B24). En este sentido y si consideramos la competitividad como un rasgo masculino, se podría decir que el sistema educativo rumano ha pasado a ser en este aspecto, menos femenino en el período de después de la revolución. Son los alumnos reflexivos y activos quienes han marcado la relación entre ambos períodos. Los reflexivos en el ítem B22 y los activos en el B24 ($p=0,04$ y $0,01$ respectivamente).

En ambos ítems se pasa de puntuaciones medias a medias altas (B22) y altas (B24). T de Student = $0,04$ y $0,02$ respectivamente.

Paradójicamente en este contexto competitivo, el fracaso en la escuela ha pasado a tener menos importancia a partir de los 90 que en las décadas anteriores (ítem B25, $p=0,04$). Los alumnos teóricos establecen diferencias entre los dos períodos (t de Student = $0,04$). En el período comunista, la media se posiciona en el segmento medio alto de la escala ($\bar{X} = 3,92$) mientras que el período después de los 90 baja a una puntuación central ($\bar{X} = 3,16$).

Paulatinamente después de los años 90, se diversifica la oferta educativa y se introduce la educación en centros privados. Se abren nuevas vías en la Formación Profesional. Se crean nuevas universidades (24 en dos décadas). Todas estas opciones abren nuevas posibilidades frente a la idea de un potencial fracaso y lo relativizan dentro de un contexto socio-político más tolerante, más libre y relajado.

Orientación a Largo Plazo

En el ítem B30, las puntuaciones medias en el período post-comunista (con excepción del

estilo teórico), muestran valores significativamente más altos hacia el polo derecho en la escala (baja orientación). Se muestran niveles de significación altos ($p=0,01$, $0,00$ y $0,00$; t de Student= $0,00$, $0,00$ y $0,00$).

Estos resultados ponen de manifiesto la percepción generalizada de este valor en la sociedad, aunque nos encontramos en posiciones centrales que pueden interpretarse como la convivencia de ambas normas entre las generaciones más jóvenes.

Bajo la Rumanía comunista, la propiedad privada estaba restringida y el acceso a los bienes de consumo además de ser limitado, estaba controlado por el estado. En un contexto así, enseñar a los niños a gastar no parece tener cabida. Con la caída del comunismo, se abre el mercado exterior irrumpiendo en el país multinacionales de marcas y firmas que incitan al consumo en una sociedad más libre. El ítem 33 parece medir este cambio, indicando de manera significativa una preferencia por el gasto en vez del ahorro en los nacidos en los 90 en relación a los nacidos antes de la revolución. La diferencia viene marcada de nuevo por los alumnos pragmáticos ($p=0,00$).

En el ítem B34 las puntuaciones de los alumnos teóricos muestran una tendencia en la educación hacia el pensamiento analítico ($p=0,01$).

En el período comunista la enseñanza era cuantitativa. Había una masiva cantidad de información que los alumnos tenían que memorizar. Se presuponía que había que saber de todo. Se pretendía una formación extensa y detallada de contenidos. Los resultados de los alumnos teóricos de este período muestran una puntuación media en el segmento medio bajo ($\bar{X} = 1,96$). Tras la Revolución se inician paulatinamente nuevos enfoques hacia una metodología más interdisciplinar que puede conllevar estrategias de pensamiento más globales. En cualquier caso nos encontramos en una puntuación media central ($\bar{X} = 2,76$) en la que como en ítems anteriores puede interpretarse como alternancia o convivencia de ambas realidades.

3.4. Análisis de los resultados del cuestionario al profesorado. (Cuestionario de Cultura en el Aula)

En esta sección se analizan los resultados del *Cuestionario de Cultura en el Aula* al profesorado de los centros encuestados. Se han clasificado los resultados en 5 secciones que aglutinan aspectos de las percepciones del profesorado sobre el alumnado rumano en función de las dimensiones culturales. Se realizó un análisis de la distribución de frecuencias en las respuestas. El número total de profesores encuestados fue de 39. La muestra se redujo a 29 tras considerar solamente aquellos profesores con tres o más años de experiencia para garantizar así respuestas más fiables en cuanto a contacto y conocimiento del colectivo respecto a los alumnos rumanos

3.4.1. Cooperación y competitividad, Masculinidad/ Feminidad e Independencia de Campo

Hofstede (2001) establece una relación entre los niveles de cooperación con la dimensión *Masculinidad/Feminidad*. Casi de manera universal, las mujeres conceden más importancia a las metas sociales como las relaciones, ayudar a otros y el ambiente físico que los hombres. En las culturas masculinas, los alumnos tratan de hacerse visibles en clase y competir abiertamente entre ellos (si la cultura es también colectivista, la competición es entre grupos en vez de entre individuos).

La pregunta 1 indaga acerca de las relaciones del alumnado rumano en el aula en términos de cooperación y competitividad. El 83 % de profesores han marcado la opción A que los califica como cooperativos frente a un 10 % que los califica como competitivos. En el presente estudio, la Rumanía femenina puede explicar la falta de competitividad con una clara mayoría en la opción cooperativos.

La pregunta 2 explora el tipo de preferencias de los alumnos rumanos a la hora de trabajar, bien en grupo o de manera individual. Según mi experiencia como docente durante 4 años, en el Instituto Cervantes de Bucarest, pude apreciar en general, que los alumnos rumanos colaboraban en cierta medida con el grupo siempre que la tarea estaba dirigida y controlada por el profesor. Mayoritariamente preferían, (como indica el 66 % de las respuestas en la opción B), el trabajo individual frente al trabajo colectivo (17%). El éxito en el aprendizaje de los alumnos rumanos se identifica con el esfuerzo personal que produce resultados a los que se llega gracias a uno mismo.

Otro 17% de profesores, ha marcado las dos opciones como posibles (Ay B), lo cual podría indicar profesores con grupos heterogéneos de edades y estilos.

La tercera pregunta explora las relaciones sociales de los alumnos en el aula en función de la vinculación al grupo. Se busca información sobre la sensibilidad a las críticas de los demás compañeros o sobre la búsqueda de los puntos de vista de los demás antes de emitir un juicio. A este comportamiento se contrapone el de la resolución de problemas de manera independiente, basándose en el propio razonamiento y ajeno a las críticas externas. Esta opción se relaciona por tanto, con la dimensión *Dependencia/independencia de campo*, uno de los conceptos más estudiados dentro de los llamados *estilos cognitivos*.

1. ¿En cuál de las dos siguientes podría clasificar a los alumnos de esta área geográfica?
 - ☐ A. Cooperativos.
 - ☐ B. Competitivos.
 - ☐ C. No sabe, no contesta.

2. ¿Cuáles de las siguientes actitudes, en su opinión, se recompensan y se identifican con el éxito en el aprendizaje en esta área geográfica?
 - ☐ A. Trabajo colectivo. Resultados a los que se llega gracias a las contribuciones de todo el grupo de compañeros.
 - ☐ B. Esfuerzo personal individual. Resultados a los que se llega gracias a uno mismo.
 - ☐ C. No sabe, no contesta.

3. Según su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes actitudes piensa que adoptan en el aula los alumnos de esta área geográfica?
 - ☐ A. Buscan los puntos de vista de los demás antes de emitir un juicio. Son sensibles a las críticas de los demás compañeros.
 - ☐ B. Resuelven los problemas de forma independiente, basándose en los hechos y en el propio razonamiento. Se muestran indiferentes a las críticas de los demás compañeros.

☐ C. No sabe, no contesta.

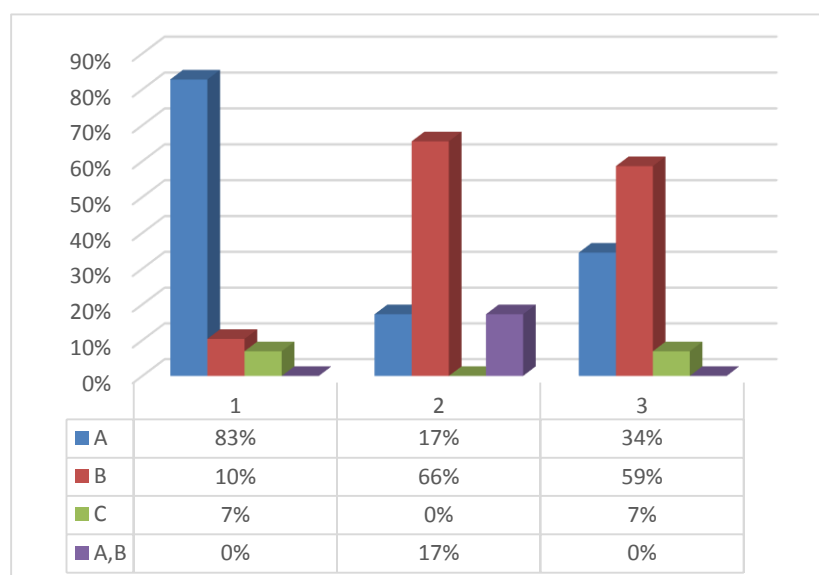


Figura 66. Cooperación/ Competitividad. Independencia de campo

Valorar las relaciones sociales, uno de los rasgos predominantes según Hofstede (2001) en las culturas femeninas, converge con la dependencia sobre contextos externos de referencia (campo-dependencia), mientras que valorar la gratificación, la realización o el logro personal (masculinidad cultural) se relaciona con una mayor confianza en marcos internos de referencia y en una mayor autonomía (campo independencia).

En este sentido podría decirse que casi el 60% de los profesores perciben al alumnado rumano como campo-independiente frente a un 34 % que lo considera campo-dependiente.

La pregunta 4 explora la distribución de espacios y la distancia física entre los alumnos. Como se aprecia en los resultados, los profesores perciben a los alumnos como compañeros cercanos entre sí, favoreciendo el contacto y la proximidad física y manteniendo el contacto visual (83%).

4. A su modo de ver, ¿cuáles de las siguientes formas de disponer el espacio en las aulas se acerca más a la que es habitual en los centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de esta área geográfica?

☐ A. Se favorece el contacto y la proximidad física. Resulta sencillo que los alumnos se miren unos a otros.

☐ B. Los alumnos se sientan distanciados unos de los otros o se dan la espalda.

☐ C. No sabe, no contesta.

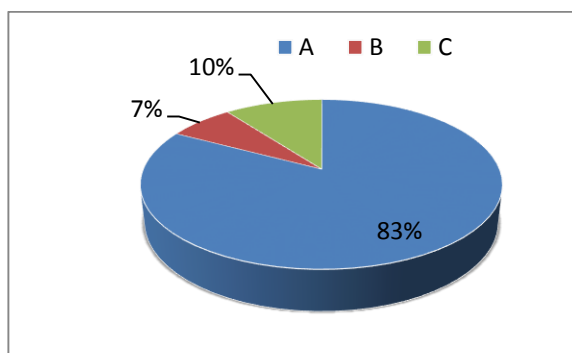


Figura 67. Distribución de espacios. Proximidad física

Mayoritariamente, los alumnos rumanos favorecen el contacto y la proximidad física y es común mantener el contacto visual (83%).

3.4.2. Evitación de incertidumbre, estructuración del aprendizaje y distribución del poder en el aula.

Estructuración del aprendizaje (alumno)

Una manera de explorar el nivel de evitación de Incertidumbre de una sociedad en los sistemas educativos y en los modelos de comportamiento en el aula, es determinar la cantidad de estructura en el proceso de enseñanza. Hofstede (2002) explica que cuando la evitación de incertidumbre es relativamente fuerte ambos, estudiantes y profesores, prefieren una situación de aprendizaje estructurada con, tareas detalladas, objetivos precisos y horarios estrictos.

- 5 Según usted, ¿cuáles de los siguientes patrones de comportamiento en relación con el aprendizaje definen mejor a los alumnos de esta área geográfica?

☐ A. Necesitan que el trabajo esté previamente organizado y planificado. Son dependientes de la autoridad del profesor: reclaman su ayuda y demostraciones y su aprobación.

☐ B. Muestran gran capacidad para planificar, organizar y gestionar su proceso de aprendizaje. Son independientes de la autoridad del profesor. Pueden trabajar de forma autónoma.

☐ C. No sabe, no contesta.

En la pregunta nº5, los porcentajes se reparten entre dos opciones polarizadas:

A) La necesidad de que las tareas y el trabajo en el aula estén previamente planificados por el profesor, con lo que conlleva de dependencia hacia el mismo en términos de control, ayuda y aprobación en la ejecución de la tarea (41%).

B) Los alumnos pueden trabajar de forma autónoma y muestran una gran capacidad para gestionar su proceso de aprendizaje, saben planificar y organizar su trabajo y son independientes de la figura del profesor (48%).

Este reparto de porcentajes puede ser debido a la calidad de la escuela en Rumanía y a la historia reciente de prácticas educativas. El número de años de formación bajo el sistema comunista suponía una enseñanza centrada en el profesor con los alumnos siendo receptores pasivos. Luca (2005) reporta que muchos años de formación no hacían necesariamente que alguien estuviera más preparado. Por el contrario, los que quisieron ampliar y verdaderamente mejorar su formación educativa, lo hicieron por ellos mismos oponiéndose al sistema oficial de educación y tomando iniciativas en su proceso de aprendizaje. Esta dualidad de comportamientos parece replicarse entre el alumnado de la muestra, con alumnos dependientes de la figura del profesor frente a otros más autónomos.

6. Señale los patrones de comportamiento que cree que se puedan identificar como característicos de las situaciones que se viven en las aulas de esta área geográfica.

6. a

6.b

6.c

☐ A. Se considera indecoroso o inadecuado formular preguntas acerca de las explicaciones o afirmaciones del profesor.

☐ A. Se considera indecoroso o inadecuado que los alumnos consulten dudas a sus compañeros, al margen de la autoridad del profesor

☐ A. No se conciben las críticas a las autoridades académicas, más cuando sus opiniones se transmiten a través de letra impresa en manuales y materiales de enseñanza.

☐ B. Se valoran las actitudes

☐ B. Los alumnos se consultan

☐ B. Se valoran las actitudes críticas

críticas y las preguntas acerca de entre sí con frecuencia y hacia las autoridades académicas. las explicaciones y afirmaciones naturalidad. del profesor.

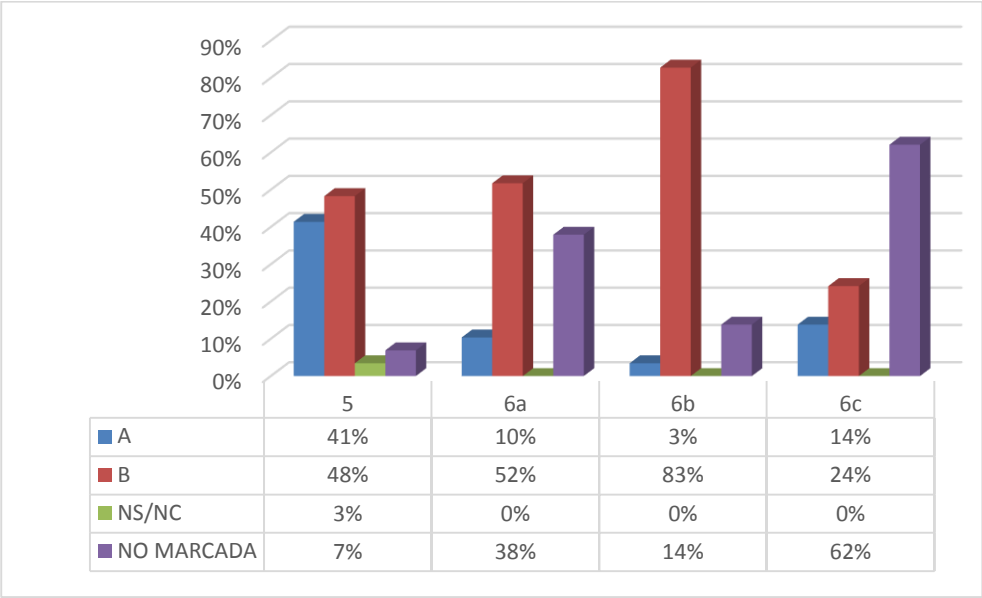


Figura 68. Estructuración del aprendizaje y distribución del poder

3.4.3. Distribución del poder

En la pregunta 6, se pide a los informantes que seleccionen los patrones de comportamiento que se puedan identificar como característicos de los alumnos. Se ofrecen 6 opciones, de ahí que haya opciones sin marcar en porcentajes significativos pues no se insta a señalar una opción de 2 sino solo las que se consideren características. Esta pregunta está a su vez subdividida en tres secciones, 6a, 6b y 6c en las que se exploran las relaciones de poder en el aula entre los alumnos y el profesor y las relaciones de los alumnos entre sí.

En la sección 6ª, se muestra el segundo porcentaje más alto de respuestas (52%) en la opción B que trata de medir la valoración de actitudes críticas y de acercamiento a la figura del profesor para preguntarle dudas. Este porcentaje indica un ambiente próximo entre alumnos y profesores con una baja distancia al poder, en la que tiene lugar una comunicación bidireccional. Este bajo nivel de distancia al poder es característico de las relaciones directas y próximas entre profesores y alumnos en el sistema educativo español en el siglo XXI. En las sociedades con baja distancia al poder hay más sitio para ideas poco convencionales. Por

tanto el desacuerdo intelectual en materias académicas en estas culturas puede ser considerado incluso como una actividad estimulante.

Este 52 % podría explicar por una parte la influencia de la cultura del aula de español en el comportamiento de los alumnos y por otra indicar ese mismo perfil de alumnos rumanos ya comentado en la pregunta 5, con una predisposición activa en su proceso de aprendizaje, una alta motivación y una toma de conciencia sobre la necesidad de su formación lingüística.

En la sección 6b, opción B, el 83% de los profesores considera un comportamiento característico de los alumnos rumanos el que se consulten entre sí con frecuencia y naturalidad (figura 71). Esto implica el establecimiento de un ambiente interactivo de trabajo en el que los compañeros de clase comparten información y se ayudan. Dos causas pueden explicar este alto porcentaje:

1. La influencia del ambiente comunicativo e interactivo de las aulas de español que fue reportado en los comentarios de los profesores al final del cuestionario.
2. El índice de ausencias que obliga a los alumnos a consultar y a relacionarse con los compañeros para ponerse al día y poder seguir el curso.

En el cuestionario, cabría distinguir entre preguntas a las explicaciones del profesor (sección 6a) y críticas a la figura del mismo o de su autoridad académica (sección 6c). Ambas secciones están relacionadas con la dimensión distancia al poder, pero la primera guardaría relación además con la dimensión evitación de incertidumbre. En el aula con una alta evitación, se espera que el profesor tenga todas las respuestas de su materia y no hay lugar a dudas acerca de su conocimiento. En este sentido, se produce una correlación entre ambas dimensiones (distancia al poder y evitación de incertidumbre).

La sección 6c. indaga información sobre actitudes críticas hacia las autoridades académicas, no ha sido marcado en un 62%. No hay que olvidar que este cuestionario está siendo contestado por el profesorado acerca de comportamientos que definen a los alumnos rumanos. Podríamos deducir por tanto, que este comportamiento no es percibido como mayoritario a excepción de un 24 % de las respuestas. Este dato está en correlación con lo explicado en párrafos anteriores acerca de la influencia de la cultura del aula de español y del perfil de parte del alumnado rumano (podríamos afirmar que especialmente el más joven que muestra un nivel de distancia al poder más bajo).

En sociedades como la rumana con una alta distancia al poder (Luca 2002), los profesores normalmente no son criticados públicamente y se les trata con respeto incluso fuera de la

escuela

Señale cómo se conciben en esta área geográfica las situaciones que se describen a continuación, según el siguiente código: 3: se considera normal o dentro de lo aceptable; 2: se puede cuestionar o criticar; 1: se considera inaceptable o inconcebible.

7. Algunos alumnos llegan tarde a clase.

8. El profesor no indica al comienzo cómo se va a desarrollar la sesión de clase.

9. El profesor improvisa durante las sesiones de clase.

10. Los alumnos solo intervienen cuando el profesor lo indica o sugiere.

11. Los alumnos intervienen libremente en cualquier momento de la sesión.

12. Los alumnos hacen otras cosas mientras escuchan las explicaciones del profesor.

| | | |
|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |

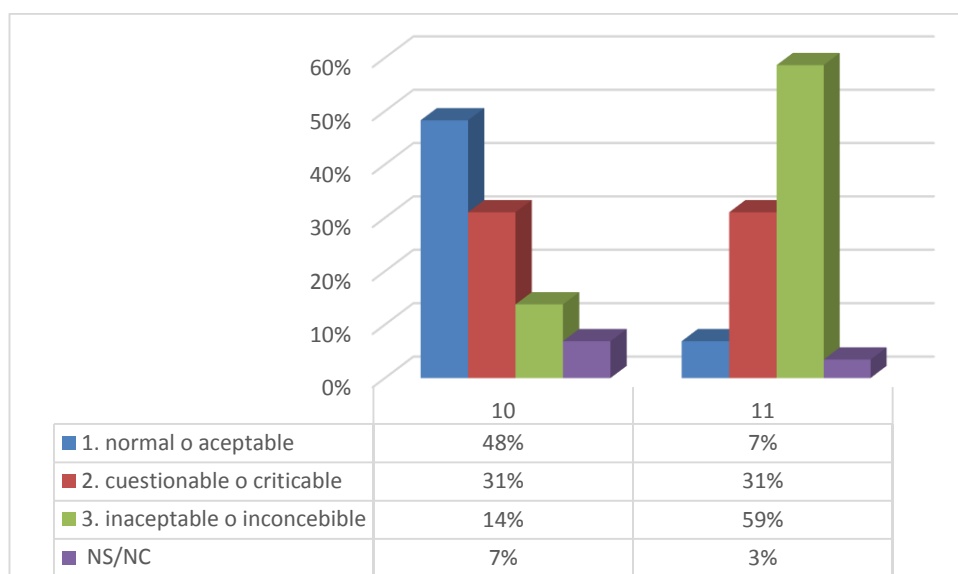


Figura 69. Relación profesor-alumno

La pregunta nº10: “los alumnos rumanos solo intervienen cuando el profesor lo indica o lo sugiere” y la nº 11: “los alumnos rumanos intervienen libremente en cualquier momento de la sesión” intentan medir la relación profesor-alumno en términos de formalidad y de poder. Los porcentajes más altos marcan mayoritariamente una participación del alumnado a

instancias del profesor, estos intervienen principalmente cuando el profesor lo indica. Se considera inaceptable o inconcebible que los alumnos rumanos intervengan libremente en cualquier momento de la sesión (casi un 60%). Un 31 % lo marca como cuestionable o criticable.

La pregunta 7 ofrece datos sobre la puntualidad de los rumanos con porcentajes muy altos, ya que se considera criticable o inadmisibile el llegar tarde a clase (83% suma de B+C), lo cual vuelve a demostrar el nivel de respeto hacia el profesor y la clase.

3.4.4. Estructuración de la clase (profesor)

Esta sección indaga qué tipo de valoraciones o actitudes hay respecto al nivel de planificación del profesor español en las clases en las CEPAS. En la pregunta 8 se explora como valoran los profesores la no presentación de un plan de la sesión al comenzar la clase. Los porcentajes se decantan en más de un 50% hacia la valoración de “cuestionable o criticable” frente a un 7% que lo considera “inaceptable o inconcebible”. Si sumamos ambas cantidades tenemos un 59% de profesores informantes que no consideran este comportamiento aceptable frente a un 34% que lo considera normal o aceptable.

Respecto a la pregunta 9, “El profesor improvisa sobre las sesiones de clase”, aparecen resultados repartidos en las tres valoraciones, con un 41% que lo considera normal o aceptable frente a un 52% que no (21%+31%). Estos resultados están próximos a los de la pregunta anterior (59%) pero con un porcentaje significativamente mayor en la banda 3 (inaceptable o inconcebible con un 31%).

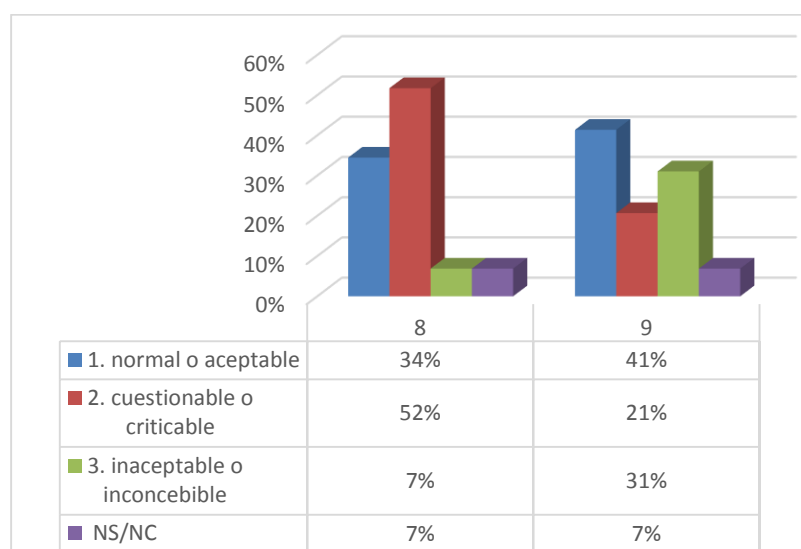


Figura 70. Planificación de la clase

Podemos decir, por tanto, que hay una ligera mayor intolerancia hacia la falta de previsión o planificación que hacia la improvisación. Un profesor español debe planificar su clase y presentar dicho plan a sus alumnos por adelantado, pero puede improvisar en función del desarrollo de la sesión.

Como se ha señalado en la pregunta 5, el nivel de estructura y planificación de una clase está relacionado con el nivel de evitación de incertidumbre. España presenta una cultura con un fuerte nivel de evitación. Según Hofstede, esto define nuestra cultura en la que usamos normas y reglas para todo con el fin de evitar situaciones poco definidas o ambiguas. Pero al mismo tiempo se prescinde de leyes o normas que de hecho hacen la vida más compleja. Esta dualidad puede explicar los resultados obtenidos en la sección anterior. Si alguna parte de la planificación de la sesión no funciona, es aceptable hasta un punto prescindir de ella e improvisar.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se presenta la discusión de los resultados en tres secciones:

1. Percepción del sistema educativo rumano por parte de los alumnos encuestados y los informantes cualificados y relaciones con datos ofrecidos por otras fuentes y documentos. Se han distinguido dos períodos: el periodo comunista, el período después de 1990, incluyendo en ambos, un subapartado sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.
2. Discusión de los resultados de este estudio en función de las dimensiones culturales.
3. Interpretación de los resultados en torno a los estilos de aprendizaje y cultura elaborados a partir de los instrumentos de medición de esta investigación. Dichos resultados se contrastan con estudios previos y teorías relacionadas.

4.1. Percepción del sistema educativo

4.1.1. El periodo comunista

Durante el período comunista, los objetivos de la educación estuvieron subordinados a los objetivos económicos y a la ideología del partido. La educación debía organizarse de tal manera que se garantizara la mano de obra conforme a la planificación socialista, especialmente para la industria pesada, energía y agricultura, ya que la prioridad era desarrollar la fuerza de producción. Tanto en las estadísticas aparecidas en los documentos oficiales como en los reportes de los informantes, el proceso de *politechnizare* la educación, es decir: "integrar la educación con la producción y la investigación" fue fundamental.

El objetivo principal de la educación era preparar principalmente trabajadores cualificados y técnicos, divididos según los perfiles industriales, agroindustriales y forestales. Se pretendía, por tanto, proveer de ingenieros para trabajar en las plantas industriales en todo el país (Sadlack, 1995). Una de los informantes refleja en el siguiente comentario esta situación: "La tendencia era que todo el mundo estudiara alguna ingeniería porque era así, ibas con la ola".

El culto al trabajo constituía el valor del socialismo, de aquí que la educación por y para el trabajo fuese considerada como superior a la educación burguesa, intelectualista y

especulativa. El trabajo productivo de los alumnos y estudiantes permitía trazar la línea de demarcación entre los intelectuales elitistas (con su educación especulativa y burguesa) y la clase obrera, borrando la frontera entre trabajo físico y trabajo intelectual (Ulrich, 2001).

La tarea principal del sistema educativo rumano fue, por tanto, preparar la fuerza de trabajo. Esto ocurrió especialmente en los años 80. La idea subyacente era la de la creación de un ciudadano no solo educado con múltiples habilidades, sino la de una inversión en el desarrollo económico (Tudosoiu, 2010).

El estado comunista valoraba la ciencia y la técnica mucho más que las humanidades y las ciencias sociales y empujó a los jóvenes a obtener carreras en aquellas áreas. Asignaturas como la historia o la literatura estaban fuertemente censuradas y eran consideradas como vehículos para el adoctrinamiento ideológico. En los 70 y los 80, la educación superior se organizó en función de “una correlación rígida del número de estudiantes y campos de estudio con los Planes Nacionales de mano de obra establecidos burocrática y arbitrariamente” (ibíd., pág. 12). Aunque ya a comienzos de los 60, se había iniciado el programa de industrialización acelerada que instó a incrementar el número de estudiantes que sirvieran a este fin.

La estructura centralizada y vertical de planificación y control (típica de un alto nivel de distancia al poder y de una rígida planificación en la mano de obra) no permitía el desarrollo de una política educativa adaptada a las necesidades reales del país ni una diversificación acorde a las demandas sociales y locales (Ulrich, 2001).

La dictadura instauró una política educativa desprovista de todo fundamento científico y suprimió, por ejemplo, en 1982 el Instituto de Investigaciones Pedagógicas y Psicológicas. También cesó su actividad el Instituto de Ciencias de la Educación. El informe Nacional de Rumanía sobre el Desarrollo de la Educación desarrollado por el Ministerio de la Enseñanza y de la Ciencia (1990), afirmaba que “el deterioro del acto educativo conjugado con la represión del pensamiento y un desdoblamiento de la personalidad en tanto que fenómenos específicos del estado totalitario, condujeron con su contribución a una desnaturalización de la esencia misma del ser humano” (pág. 12). Los informantes de la entrevista, indican que los profesores “no estaban realmente interesados en si los estudiantes entendían o no”. “A muchos profesores no les importaba si su mensaje llegaba a los alumnos, si los alumnos

entendían algo y si podían usar después la información. El (profesor) solo decía la lección, contaba su cuento y esperaba que todos nosotros entiendiéramos”.

Sin embargo, según Tunsoiu (2014), las carencias durante la época comunista tales como el aislamiento político y cultural, el adoctrinamiento en los manuales o las crisis económicas influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no en la motivación.

Țurliuc (2007), en un estudio sobre la situación de la Universidad Al. Ioan Cuza de Iași durante el período comunista, afirma que:

Los regímenes totalitarios - como también lo ha sido, por supuesto, el comunista de Rumanía, han tendido sobre todo hacia el drenado de la fuente de inteligencia de la nación moderna, han impuesto con severidad el conformismo [...], han intentado constantemente ponerle un bozal al pensamiento libre y transformar el conocimiento en una trompeta barata de la propaganda (Țurliuc, 2007, pág. 268).

La enseñanza de las lenguas extranjeras

Durante los últimos cinco años del régimen de Ceaușescu, aunque no existiera una prohibición explícita, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrentó con muchas dificultades dada la voluntad del régimen de cerrar el país y aislarlo del exterior. Se reporta por parte de los informantes que “aprender lenguas extranjeras era como aprender lenguas muertas porque no podías usarlas, no podías viajar, no podías conocer a ningún extranjero, no podías ver películas, no podías leer libros, no podías hacer nada con ello” (Manuela).

La falta de interés hacia las lenguas extranjeras hasta el año 1989 acarrió la desaparición de muchas escuelas, sobre todo de los liceos de lenguas extranjeras y una preparación precaria de los futuros profesores. El aislamiento del país supuso la minimización de la importancia de los idiomas. La primera lengua extranjera empezaba a estudiarse a partir del primer curso de secundaria, mientras que la segunda se impartía a partir de segundo.

Respecto a la metodología, los años 70 marcan una clara imposición de la metodología audiovisual. El vocabulario se presenta principalmente mediante ejercicios de sinónimos y familias de palabras. Abundan los textos literarios, con preguntas de comprensión y la redacción como deberes (Roman, 1994; Păuș, 1997). En los programas escolares elaborados

en 1977 y 1979 en los que se incluían contenidos literarios, la literatura no se abordaba primando el criterio lingüístico sobre el literario ni servía de referencia para situaciones comunicativas (Tunsoiu, 2014). Los informantes recuerdan con tedio la memorización de textos de Dickens y otros escritores ingleses.

En los 80 en la universidad aparece la organización de los manuales por temas, trabajando el léxico correspondiente y se intenta emplear todas las destrezas, incluso las de interacción oral cuando se crean debates. Sin embargo, los textos “soporte” siguen sin representar materiales auténticos. La finalidad de las actividades no es crear conversaciones reales sino reforzar y memorizar conocimientos adquiridos. Las destrezas más trabajadas son la comprensión y la expresión escrita, el método más utilizado es el estructural. Tampoco se usan materiales audio o conversaciones reales (Tunsoiu, 2014).

En síntesis, se puede afirmar que los manuales anteriores al año 1989 en general no respetaban el principio de la “autenticidad” de la lengua ni la práctica del material lingüístico en contextos y situaciones “reales” (Cuniță, Drăghicescu y Popa, 1997).

4.1.2. El periodo a partir de 1990

Durante el período de transición, la educación rumana se situaba en un contexto fluctuante con restricciones económicas estrictas en una constelación a menudo contradictoria de valores e ideas. Ulrich (2001) señala que los principales cambios en el ámbito educativo llevados a cabo en aquellos años fueron los estructurales y funcionales. No obstante, la enseñanza sufrió el caos, las distorsiones y las tensiones propias del momento, pero permaneció firme en la voluntad de establecer como objetivo valores democráticos en un nuevo sistema caracterizado por el pluralismo y la voluntad de un cambio positivo.

Según Bircea (2000), los primeros años después de la caída del régimen tuvieron un marcado carácter anticomunista. Fue un momento de ruptura, de negación del viejo régimen y sus instituciones. La revolución trajo consigo un cambio radical y abrupto de la política educativa. Considerando que en la Rumanía de los 80 se practicaba un comunismo, similar al asiático o al original estalinista, los cambios desde diciembre de 1989 fueron mucho más drásticos y dramáticos que en los países que habían iniciado reformas en los 70 y en los 80 como Polonia y Hungría. No obstante, las decisiones de este período para demoler rápidamente el sistema

comunista no tuvieron una alternativa suficientemente clara.

En los primeros años de la revolución, se vive una situación de caos en la que no se sabe qué actuaciones seguir. Son los años de la transición, del cambio de un modelo de enseñanza tradicional y comunista (basada en la transmisión extensiva de contenidos normas, disciplina y en el respeto a la figura del profesor), a un sistema que intentaba instaurar los modelos educativos occidentales, pero sin tener el conocimiento, los métodos, la estructura o los agentes necesarios para implantarlos.

Estos cambios son reportados por los informantes de la entrevista. Bogdan habla de una generación de cobayas en los años 90 en las que se implantaban nuevas tesis y modelos que produjeron un cambio en la relación profesor-alumno haciéndola más cercanas excepto en la universidad,

Los profesores tuvieron que ajustarse a los nuevos materiales y métodos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y de la participación en los estudiantes. Phillips (2010), sin embargo, critica la enseñanza estatal en la década del 2000 y añade que estaba todavía en parte dictada por prácticas educativas comunistas caracterizadas como rígidas, “centradas solamente sobre un conocimiento teórico basado en clases magistrales en vez de las destrezas y oportunidades necesarias para la práctica de los conceptos aprendidos” (Nicolescu, 2003, pág. 28). Al mismo tiempo tienen también lugar actuaciones metodológicas docentes que llevan a las aulas la práctica de la reforma. Encontramos reportes de este cambio de paradigma respecto a la formación anterior y se señala la existencia de profesores que utilizan una metodología más interactiva y ofrecen una mayor disponibilidad a sus alumnos:

En primer lugar era una forma de comunicación interactiva, incluso las clases, no era una cosa leída de un libro lo cual es una aberración porque al fin y al cabo te coges el libro y lo lees, no necesitas que te lo dicte uno, escribir como un loco, con punto y coma. Es importante interaccionar, que sea algo... no algo aburrido. Luego la disponibilidad de los profesores que es muy importante y si tienes una pregunta poder abordarlo. Y el método de enseñanza y cómo sabía motivar a los alumnos (Dan 2).

La reforma educativa

Entre los métodos didácticos implicados en los libros de texto y en las actividades, quizás los más importantes son aquellos que conducen a un nuevo tipo de comunicación entre el profesor

y los alumnos, por un lado, y entre los alumnos entre sí durante las clases, por el otro, desarrollando un espíritu de trabajo y cooperación entre los miembros del grupo. Esta metodología con el uso de archivos individuales cuyo uso está generalizándose últimamente en la práctica en clase, introdujo un nuevo tipo de actividades entre los alumnos, tanto individual como en grupo que enfatiza el desarrollo de la originalidad, la creatividad y la independencia de los alumnos al llevar cabo ciertas tareas de aprendizaje (*The Romanian Education System, The National Report*, 2001, pág. 54).

En el periodo de la reforma educativa desde 1997 a 2000, los profesores han pasado de un enfoque de aprendizaje reproductivo a uno más centrado en el pensamiento dirigido hacia la resolución de problemas (Marga, 2002).

Para incrementar el carácter profesional de la actividad del profesor, la Reforma Educativa propició y fomentó la participación del profesorado en proyectos internacionales (la mayoría en proyectos educativos europeos). Esto supuso un diferente tipo de motivación a los principales agentes (profesores, gestores del sistema, directores de escuela, formadores, consejeros educativos). Sin duda el dinamismo en el proceso de formación continua, la transferencia de la tecnología educativa, las experiencias interculturales de los profesores rumanos en la década de los 90 con la participación en las redes educativas europeas, y la evaluación y creación de materiales ha ido cambiando la mentalidad y ha ayudado a llevar a cabo los cambios que se pretendían en las sucesivas reformas. Todo ello ha tenido finalmente un impacto en la docencia, incorporando las nuevas técnicas y metodologías. Los informantes reportan la existencia de estos profesores que gracias a su formación en el extranjero eran los “innovadores e interactivos”.

Los alumnos también tuvieron oportunidades de salir fuera del país, algo impensable en el período anterior. Había profesores que organizaban viajes al extranjero para aprender y practicar las lenguas de los países de destino.

Comenzando con el año escolar 1998-1999, cuando se aprobó el nuevo Plan de Estudios Nacional, el SNEE (Servicio Nacional de Evaluación y Examen) inició los primeros cambios significativos en el sistema de evaluación y examen. Hasta entonces, la evaluación había sido principalmente acumulativa, con la evaluación de las capacidades intelectuales de memorización y reproducción, centrada en los logros y productos, y no en el proceso.

Se percibe un cambio creciente de una enseñanza centrada en el profesor hacia una enseñanza centrada en el estudiante. Los directivos esperan alejarse del aprendizaje por memorización mecánica y facultar a los niños a pensar críticamente por ellos mismos (Misco, 2008b).

Se indica que la filosofía de la reforma considera que la escuela ya no es considerada como la única fuente de modelos y el único lugar válido donde se transmite el conocimiento. Acumular puro conocimiento ya no es una prioridad en el proceso educativo, y adquirir competencia, valores y actitudes ha llegado a ser más importante. Se pretende desarrollar la capacidad de los alumnos para la autoeducación y su habilidad para adaptarse al cambio (Marga, 1998; Ministerio de Educación y Ciencia, 2011).

Se pasa de un aprendizaje reproductivo a uno basado en la resolución de problemas, la reducción de clases durante horas de aprendizaje y reducir el peso de la "educación paralela" (clases privadas) en el rendimiento escolar, la reforma de los exámenes mediante la reducción de su número, la introducción de la evaluación formativa. En este sentido, se ha puesto especial énfasis en el conocimiento sostenible, así como en hacer que los alumnos se familiaricen con los nuevos medios electrónicos de información científica, en que los alumnos adquieran un mínimo de conocimientos y habilidades que se utilizarán más adelante en el proceso de aprendizaje permanente, en la adquisición de conocimiento básico para facilitar la integración social en el nuevo entorno económico y contribuir a facilitar el acceso a niveles superiores de educación (OECD, 2000).

La enseñanza de las lenguas extranjeras

Como consecuencia de la Reforma, se ha producido un cambio de mentalidad en relación a los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. La mayoría de docentes (65%) piensan que el estilo más adecuado para la enseñanza de idiomas en Rumanía es el comunicativo y solo el 35% opinan que lo que más se ajustaría al estilo de enseñanza mayoritario sería el método tradicional (Tunsoiu, 2014).

En cuanto a la enseñanza del español el 85% de los docentes de español combinan varios métodos en clase dependiendo de la actividad que se trabaja. Solo el 25% utilizan con más frecuencia el método comunicativo y ninguno el método tradicional.

En cuanto a las destrezas y actividades, el 85% afirman que la actividad que más emplean en

sus clases es la interacción oral, el 30% utiliza actividades que trabajan también la expresión oral, el 25% trabajan la comprensión escrita y el 15% la comprensión auditiva (Tunsoiu, 2014).

Actualmente, además de los métodos comunicativos, han empezado a utilizarse en el aula los llamados *métodos metacognitivos*, conducentes a una toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje y consecuentemente al desarrollo de una mayor autonomía. Se pretende que los alumnos descubran a través de la reflexión y la auto-observación ciertas estrategias de aprendizaje. En este sentido se ha producido un cambio en el papel del profesor fomentando la reflexión e incidiendo en la comprensión de los procesos por parte de los alumnos.

Mihaela, la informante de mayor edad, apunta que también se ha producido un cambio en relación al número de profesores nativos y señala que en su época todos los profesores de lenguas extranjeras eran rumanos mientras que su hija tuvo profesores nativos de inglés.

En muchos casos, la formación de idiomas se desarrollaba al margen del enfoque de la enseñanza general del sistema. Además de una mayor participación e interacción entre los alumnos y el profesor y los alumnos entre sí, los profesores han alentado a los alumnos a que practiquen fuera del aula estrategias de aprendizaje de lenguas tales como la lectura, escuchar la lengua extranjera en la televisión, en resumen: una participación activa y autónoma del alumno en su proceso de adquisición.

Los resultados de esta investigación presentan un reparto similar de porcentajes en cuanto a la percepción de los docentes respecto a los niveles de autonomía y participación por una parte y dependencia y subordinación respecto al profesor por otra. Este reparto de porcentajes puede ser debido a la calidad de la escuela en Rumanía y a la historia reciente de prácticas educativas. Luca (2005) reporta que muchos años de formación no hacían necesariamente que alguien estuviera más preparado. Sin embargo, se imponía una autodisciplina en aquellos que querían mejorar su formación.

Los alumnos más jóvenes vivieron los años escolares siguientes a la caída de Ceaușescu, llamados *los años de la esquizofrenia* en donde convivían planteamientos educativos opuestos y nuevos frente a la filosofía comunista. Estos planteamientos intentaban exportar los modelos educativos occidentales, especialmente aquellos centrados en el alumno, otorgándoles más autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Luca, 2005).

4.2. Dimensiones culturales

4.2.1. Individualismo / Colectivismo

En las sociedades colectivistas, la distinción entre la pertenencia a un grupo frente a otros grupos se aprende en la esfera familiar y continúa en la escuela. Los estudiantes pertenecientes a una misma etnia o clan forman a menudo subgrupos en clase. En la sociedad individualista, la asignación de tareas conjuntas o de afinidades puede conducir más fácilmente a la formación de nuevos grupos que en la sociedad colectivista (Hofstede, 2001; House et al. 2004).

En este sentido —y se corrobora en nuestro estudio—, no se establece un patrón claro a la hora de formar grupos en ambos períodos. Se reportan agrupaciones de alumnos en función de la pertenencia al mismo pueblo. Este tipo de agrupaciones eran cerradas pues se impedía que alumnos de otros pueblos pudieran unirse. En otros casos, los grupos se formaban en función de afinidades.

En las sociedades individualistas como Hawai, los profesores tratan principalmente con los niños de manera individual (Tobin et al. 2009). En Japón (moderado colectivismo) y China (alto nivel de colectivismo) por el contrario tratan con los niños como un grupo. En el aula comunista rumana, los informantes reportan de manera reiterada que el profesor se dirigía a toda la clase como un grupo.

La clase no era dividida en grupos a la hora de realizar una tarea porque “no existía la idea de grupos”. Se reporta que “la idea era que toda la clase lo intentara y que uno ayudado por el profesor encontrara la solución correcta y ayudara a los demás a comprobar lo que habían hecho”. Haber dividido la clase en grupos hubiera supuesto un enfoque didáctico más individualizado e interactivo. Al fragmentar la clase, el profesor puede monitorizar los grupos permitiendo a los alumnos un papel más activo y cooperativo. Este tipo de enfoques no llegaría hasta finales de los 90 cuando la reforma empezó a implementarse en las aulas, especialmente de lenguas extranjeras (Marga, 2002; *Romania Functional Review*, 2011; Sadlack, 1995).

En la universidad el profesor se dirige a toda la clase como un grupo mediante una metodología basada en clases magistrales con predominio total de la actividad del profesor

en el proceso didáctico (Tunsoiu, 2014). Los informantes comentan que con este tipo de enfoque colectivo en las clases “podías dormirte muy bien porque el profesor soltaría su clase”. Afortunadamente, también se reporta la existencia de “algunos profesores abiertos a la comunicación bidireccional, nos implicaban en la comunicación, en un diálogo, mejor dicho. Algunos hasta intentaban hacernos pensar”.

La doctrina del comunismo se dirigía a la creación de una sociedad supuestamente igualitaria, una en la que no hubiera clases ni estados, y cada persona fuera vista como una parte de la totalidad colectiva, trabajando hacia la meta última de igualdad social, económica y política. El sistema comunista hizo que el individuo se sintiera parte de un gran “nosotros” que ya había sido organizado y planificado y por tanto ninguna responsabilidad individual era necesaria. Los informantes reportan falta de iniciativa individual incluso a la hora de elegir una carrera. La homogeneización del sistema podía ocasionar una falta de motivación en los alumnos “ibas con la ola”.

En las primeras décadas del período comunista una gran cantidad de graduados en ingeniería consiguió su diploma como una tarea asignada políticamente más bien que como una vocación o una prueba de sus habilidades técnicas. Además, la falta de habilidades y competencias profesionales de los licenciados hacia que se posicionaran en puestos bajos en las organizaciones. La formación se basaba en una gran cantidad de información enciclopédica que se forzaba a adquirir indiscriminada e independientemente de las habilidades o elecciones de los estudiantes. Este tipo de formación contribuyó a una combinación interesante de licenciados en posiciones muy bajas en las organizaciones. El énfasis descansaba sobre la teoría y el conocimiento a expensas de habilidades prácticas (Luca, 2005; Ulrich, 2001; Tudosoiu, 2010).

Hoy hay un tipo de managers y de empresarios formado por gente joven que trabajaron solo por un corto periodo de tiempo bajo el sistema comunista o no trabajaron nunca. Estos empresarios han aprendido las lecciones de los libros anglosajones o a través de empresas extranjeras para las que trabajaron. Luca los llama “tabula rasa” porque saben muy poco del comunismo, y nada sobre la economía de mercado. Ellos son también los primeros en testificar que el sistema educativo oficial opera contra el pensamiento independiente e individual. En una entrevista con Marius Ghenea, este afirmó que él aprendió la verdadera historia, no la falsificada por el comunismo, de su abuelo. Él se quejaba de las largas horas de

botánica, latín y caligrafía y la ausencia de educación sobre destrezas comunicativas. Todo lo que necesitaba para los negocios (finanzas, destrezas comunicativas) lo aprendió por él mismo.

Los “tabula rasa” fueron los primeros en estar orgullosos de ser “clase media” y comprendieron las cosas de una manera diferente desde el principio. Estas son las personas que tienen el mérito de empezar de cero y de oponerse a la manera de sus padres de hacer las cosas. Luca presenta un cuadro de lo que es considerado “socialmente deseable” por esta generación, tomando una presentación en PowerPoint de las que circulan anónimamente por Internet:

| Ganadores | Perdedores |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Dí “Me equivoqué” | Dí “Alguien se equivocó” |
| Conoce los resultados a través de sí mismo | Cree en la (mala) suerte |
| Trabaja mucho pero tiene tiempo para él mismo | Está siempre “muy ocupado” y no tiene tiempo siquiera para sus amigos más íntimos |
| Toma riesgos uno a uno | Evita los riesgos y no los confronta |
| Promete y cumple su palabra | Hace promesas pero no da su palabra y cuando comete errores, da excusas |
| “Soy bueno y seré mejor” | “No soy tan malo como el resto” |
| Se siente responsable más allá de su trabajo | No se compromete a nada más |
| “Debe haber una manera mejor de hacer esto” | “Siempre lo he hecho de esta manera” |

Figura 71. Qué es lo socialmente deseable para la generación actual

En resumen, el comunismo era simplicidad y la regla de la unicidad: “una compañía producía un tipo de producto, un partido, un sistema de servicios para necesidades básicas, una manera de hacer las cosas (mediante la aprobación de los superiores), una manera de pensar” (Luca, 2005, pág. 9).

Hay una correlación entre las culturas de culpa y vergüenza con las sociedades individualistas y colectivistas respectivamente (Benedict, 1946). En las culturas colectivistas los límites entre uno mismo y los otros parecen más permeables de lo que lo son en las culturas más individualistas. La cultura puede modelar la experiencia emocional relacionada con el *self* como la vergüenza o la culpa. La vergüenza como resultado de no alcanzar las metas y normas

personales y la culpa como resultado de transgredir las reglas sociales. En una cultura colectivista como la rumana (Luca, 2005; Hofstede, 2005) en la que los límites entre el *self* y los demás son relativamente débiles, los individuos pueden experimentar más intensamente vergüenza si perciben críticas o juicios de valor por parte de los demás, que en una cultura individualista (Reidl y Jurado, 2007).

En este sentido la cultura rumana podría considerarse como una cultura de vergüenza. Este tipo de culturas están profundamente imbuidas de sanciones externas para la consecución de comportamientos correctos y ponen el énfasis en modelos externos de comportamiento (Benedict, 1946). El individuo presenta una conciencia intensa sobre la audiencia que le rodea y el ambiente y siente que los demás le están observando. Una informante reporta: “Otra vez te digo, nos daba miedo preguntar, decir que no habíamos entendido. Por lo menos así lo sentía yo y creo que mis compañeros igual. Nos daba cosa, nos daba vergüenza, soy tonta si no he entendido”.

Este tipo de culturas es probable que fomenten un tipo de estilo cognitivo campo-dependiente. Las personas campo-dependientes están influidas, en su percepción, por características de su ambiente social y físico ya que tienden a confiar en contextos externos de referencias y tienen por lo general mejores destrezas sociales. Por el contrario, las personas campo-independientes perciben un objeto de forma separada de su ambiente y confían más en contextos internos de referencia; por lo general poseen mejores destrezas analíticas (Witkin, 1977).

El profesorado encuestado percibe que el alumnado rumano prefiere el trabajo individual frente al trabajo colectivo. El éxito en el aprendizaje de los alumnos rumanos se identifica con el esfuerzo personal. Resultados y objetivos se consiguen gracias al trabajo de uno mismo. El número de años de formación bajo el sistema comunista no hacía que alguien necesariamente estuviera bien preparado. Por el contrario, los que hicieron algo significativo sobre su educación lo hicieron ellos mismos oponiéndose al sistema oficial de educación (Luca, 2005; Genov, 2004).

En este sentido, los resultados de la muestra no se corresponden con los de otros estudios. En la investigación de Luca, solo 6 informantes de 1076 tenían su lugar de control interno (0,5% de la muestra). El *locus of control* era transferido a las autoridades pertinentes, con la

consiguiente disminución de responsabilidades, de potenciales errores, y consecuentemente de nivel de incertidumbre. Conviene citar aquí cómo en las entrevistas se reporta que era el profesor quien solía señalar lo que debía seguirse, cuándo debía hacerse y cómo. Estos resultados indican una cultura educativa con un alto nivel de educación de incertidumbre (Hofstede, 2005).

Los profesores encuestados perciben al alumnado rumano como cooperativo frente a competitivo. Mi apreciación, basada en la observación y experiencia docente como profesora de español en el país durante 4 años es que los alumnos rumanos colaboraban en cierta medida con el grupo siempre que la tarea estuviera dirigida y controlada por el profesor. Se manifestaban incómodos frente a tareas muy abiertas que consideraban de poco rendimiento, especialmente entre el colectivo de personas más mayores.

Formar grupos en cualquier tipo de organización en Rumanía puede ofrecer dificultades. Si uno se encuentra en la posición de poder, puede ser más fácil encontrar miembros del equipo que estén listos a seguir órdenes y tareas cuando se las mandan desde una posición más alta. Sin embargo, es improbable que tenga éxito la noción de equipos auto dirigidos en cualquier tipo de organización (Luca, 2005).

Los resultados de los cuestionarios indican una tendencia hacia un mayor fomento de la iniciativa del alumno y su participación activa en su proceso de aprendizaje. Con la reforma se ha abierto un gran abanico de disciplinas opcionales que aseguran una mayor posibilidad de dar realce a actitudes individuales. La concesión de alternativas educativas, por la introducción de nuevos módulos y materias opcionales (especialmente tras el curso 7º) ha permitido una individualización mayor y ha supuesto en el país innovaciones pedagógicas, ya que el antiguo sistema de enseñanza no ofrecía, en este sentido, una formación obligatoria diversificada (*Romania- Functional Review, 2011*).

A medida que las escuelas se han ido apartando de esa filosofía, los estudiantes han pasado a ser considerados como individuos con necesidades y habilidades diferenciadas y debido a estas necesidades diversas, el enfoque del profesor a la formación ha tenido que cambiar también.

En esta investigación, no se han producido diferencias significativas entre ambos períodos en relación a la dimensión *Individualismo/Colectivismo*, ya que las puntuaciones que aparecen son muy próximas, salvo en el tipo de comunicación en el aula indicándose un cambio hacia

una mayor participación oral en clase en el período después de los 90. La puntuación total para esta dimensión presenta al igual que en el estudio de Luca valores medios. Esto puede indicar un estado de transición entre dos tipos de filosofía y enfoques educativos: el tradicional centrado en el profesor y el actual, más centrado en el alumno al que se le concede mayores niveles de autonomía.

El estudio detallado por ítems reveló niveles medios bajos de individualismo en el período anterior en 4 de los 7 ítems frente a 2 en el período posterior. Se muestra, por tanto, una ligera tendencia hacia niveles más individualistas. El segmento más joven de edad al haber sido criado en un ambiente más flexible y abierto y haber tenido más oportunidades para expresarse, presentó el nivel de individualismo más alto (Luca, 2005). La generación más joven rumana es cosmopolita, moderna, orientada hacia la nueva tecnología, menos inclinada a seguir las reglas del grupo y más a conseguir sus metas individuales (ibíd.).

4.2.2. Distancia al Poder

Los resultados de la encuesta muestran una disminución de los índices desde un nivel medio alto en el periodo comunista a un nivel medio en el período poscomunista. Concordante con las investigaciones de Luca, el índice cambia con la edad. En su estudio, los rumanos mayores de 60 registran los niveles más altos y se alcanza el punto más bajo con la generación de 31 a 35 años. Luca habla de un gran choque generacional entre los 31 y los 35 y sus padres mayores de 60 debido a la confrontación entre visiones opuestas acerca de un futuro mejor en los años 90. En su investigación, Hofstede (2001), también identificó una correlación entre la edad y la distancia al poder: cuanto más joven son las personas, mayor es la preferencia por un estilo negociador o de consulta.

Cuando el nivel de distancia al poder es alta, puede afectar considerablemente a la comunicación (Hofstede, 2001; Martínez, 2002; Nozaki, 1993). El profesor representa la fuente de saber verdadero, lo que puede conducir a una baja autoestima por parte del alumno obstaculizando o bloqueando la ejecución de la tarea por temor o por sentirse en una posición inferior. Los informantes reportan reiteradamente este tipo de actitudes y comportamientos especialmente durante el período comunista. El temor proviene del tratamiento del error durante el proceso de aprendizaje, siendo sancionado cuando se comete. Las metodologías actuales, sin embargo, conceden al error otra perspectiva al ser integrado como parte del

proceso. Se considera por lo tanto que hay que equivocarse para llegar a aprender verdaderamente (Tunsoiu, 2014).

En el grupo de después de los 90, los alumnos hablan más en clase en respuesta a una invitación general por el profesor, frente al grupo anterior a los 90, cuya participación depende más de la llamada personal del profesor. Aun cuando las puntuaciones aparecen en posiciones intermedias, después de la revolución, la puntuación sube más de medio punto sobre el período anterior (2,07 / 2,64). Esta diferencia significativa puede que se deba a los cambios ocurridos en el tipo de educación mostrando una tendencia hacia una enseñanza más centrada en el alumno al que se le permite una mayor participación.

Según Luca (2005), la generación nacida en los 80, que expresa el nivel más bajo de distancia al poder, es la más idealista de todos y desea armonía y menos autoridad para compensar el proceso de la transición que ellos vivieron más traumáticamente debido al caos y a la situación de incertidumbre. De manera similar, los resultados del presente estudio muestran el mayor descenso de distancia al poder en esta generación.

La Rumanía de hoy fue socializada en una cultura con una alta distancia al poder que premiaba el trabajo duro y la obediencia. Otra cara del complejo de autoridad es la conexión extrema y emocional con los líderes. El líder es o bien amado hasta la adoración u odiado, y no hay término medio entre esto (Luca, 2005, Hofstede, 2001). Los informantes más mayores recuerdan especialmente a aquellos profesores que mantenían una gran distancia con los alumnos, eran muy estrictos, severos e incluso autoritarios, pero a los cuales admiraban porque eran brillantes a la hora de impartir la asignatura. Por el contrario, los alumnos más jóvenes muestran una preferencia significativa hacia profesores más amables y simpáticos.

En el período comunista, la figura del profesor era muy valorada en la sociedad, su excelencia profesional se relacionaba con la efectividad en el aprendizaje, por lo que los alumnos esperaban que fuera el profesor quien marcara las pautas de lo que se tenía o no se tenía que hacer, el cómo y el cuándo. Tras las reformas, se ha ido gradualmente cediendo al alumno más autonomía y control en el proceso de su aprendizaje. La posición central podría expresar la convivencia de nuevo de ambas realidades, la transición entre ambos modelos.

Tanto para los profesores como para los gestores, hay una variable importante: una progresiva democratización en la toma de decisiones. En todos los niveles (directivos tratando con subordinados, autoridades centrales comunicándose con las locales y

profesores trabajando con padres y alumnos) estos cambios no son siempre fáciles de cumplir, especialmente en contextos sociales como el rumano que ha pasado por medio siglo de control centralizado y falta de formación de destrezas de decisión y de sentido de iniciativa que la reforma ahora demanda (OECD 2000, pág.142).

La centralización se correlaciona con la necesidad de conformidad, y puede explicar por qué en muchos países con una alta distancia al poder son también colectivistas y empujan a los individuos a cumplir las normas del grupo. Observar las normas es un valor altamente estimado en la cultura rumana y es una herramienta diaria en la escuela y en el sistema educativo (Tudosoiu, 2010, Ulrich, 2001). Por otra parte, tiene también lugar una falta observable y paradójica de seguir las reglas en los comportamientos diarios. Por tanto, tenemos a la vez una relación dicotómica hacia las reglas, ya que pueden valorarse o incumplirse debido a un complejo de autoridad (Luca, 2005).

La mezcla entre distancia al poder y evitación de incertidumbre está en la raíz de las múltiples estructuras lingüísticas que muestran respeto y distancia, tales como el uso de la segunda persona plural de los verbos, la preferencia por el uso de *usted* (*dumneavoastra*) para denominar a la gente superior en estatus o en valoración (como el profesor), o el sentimiento de ofensa asociado cuando una persona se dirige a otra informalmente sin una introducción adecuada. Una de las informantes indica que le resultaba imposible dirigirse a sus profesores universitarios en España llamándoles de "tú".

Las culturas con una alta distancia al poder y con una alta evitación de incertidumbre, no utilizan los pronombres personales en la conversación diaria; los comentarios llegan a ser totalmente despersonalizadas hasta el punto en el que en los reportes, las cosas han sido hechas por sí mismas: "se ha dicho aquí", "la situación se presenta," "se quiso que" etc.

4.2.3. Evitación de incertidumbre

El alto nivel de evitación de incertidumbre puede explicar el por qué los rumanos demandan todo tipo de reglas y regulaciones. La libertad de decidir sin un marco de referencia puede incrementar el nivel de ansiedad. La importancia de las reglas por ella misma es una señal de alta evitación de incertidumbre (Hofstede, 2001; Luca, 2005). Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, paralelamente rechazan con determinación obedecer cualquier

regla en la práctica. Luca indica la existencia de un “complejo de autoridad” como la raíz de esta dualidad. La autora sospecha también que el vacío entre lo deseado y lo real explicaría esta paradoja o por ejemplo en el contexto empresarial, el deseo ardiente por trabajar en un estilo de gestión británica o americana. Ella, una de los informantes, reporta esta dualidad comparando comportamientos de rumanos frente a las reglas en Rumanía y en Alemania:

Oyes a la gente, especialmente a gente que viaja o ha vivido por un tiempo en países como Alemania, países que son muy estructurados, muy organizados y vuelven aquí y dicen “tú no haces aquí lo que haces en Alemania, eso es imposible, no cruzas la calle si el semáforo está en rojo, tú no lo harías allí pero lo puedes hacer aquí”. ¿Por qué puedes hacerlo aquí? ¿Por qué no lo hiciste allí? ¿Qué te lo impide? Imagino que nadie se da cuenta. Creo que es un sentimiento que la sociedad crea, te sientes obligado a observar las reglas cuando estás allí, pero vienes aquí y no hay reglas, si ellos están cruzando la calle, ¿por qué no habría yo de cruzarla? ¿A quién le importa si el semáforo está en rojo? (Ella).

Durante el período comunista el sistema educativo concedía una gran importancia a la corrección en las respuestas. En el campo de la enseñanza de las segundas lenguas, el énfasis en la corrección recaía sobre la gramática, la ortografía y la fonética. La importancia en la corrección venía apoyada, por otra parte, por el método audio-lingual basado en la evitación del error y en la corrección gramatical y fonética. Los informantes reportan de manera recurrente esta importancia en la corrección hasta el punto de que la corrección fonética, gramatical y ortográfica capitalizaba toda la importancia. Este acento e importancia dada a la corrección (tanto por profesores como por alumnos), es un rasgo existente en las culturas con un alto nivel de evitación de incertidumbre.

Estructuración del aprendizaje

Según Hofstede (2001), una manera de determinar el efecto del nivel de evitación de incertidumbre de una sociedad en el sistema educativo es a través de la cantidad de estructura en el proceso de aprendizaje. Cuando el nivel es relativamente alto, tanto los profesores como los alumnos prefieren situaciones de aprendizaje estructuradas con objetivos precisos, tareas detalladas y plazos estrictos. El establecimiento de trabajos concretos con objetivos fijos y con una planificación organizada intenta compensar o paliar la ansiedad derivada de una alta evitación de incertidumbre. En aulas con niveles altos de evitación, hay poco lugar para la innovación pues se prefieren soluciones establecidas como correctas en la resolución de problemas.

En los resultados de los cuestionarios, se muestran índices altos en ambos períodos (media total 3,98), lo que indica que Rumanía presenta un nivel alto de evitación más en consonancia con los resultados de Hofstede (2001), que con los de Luca (2005). Los ítems que miden tanto el nivel de estructuración como la preferencia por las respuestas correctas, han mostrado índices significativos en ambos períodos, lo que indica una cultura educativa con niveles más bajos de evitación de incertidumbre y consecuentemente más libre y relajada. La introducción de metodologías alternativas que incluyen una mayor flexibilidad y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la resolución de problemas puede que, al menos parcialmente, haya podido causar estos cambios.

Durante la época comunista la distancia y el respeto hacia la figura del profesor no eran solo por parte de los alumnos sino de toda la sociedad y por tanto también de los padres a los que no se les permitía tomar parte en el proceso de toma de decisiones en las escuelas y centros. El nuevo sistema educativo de después de los 90 ha posibilitado e incorporado paulatinamente una mayor participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la actuación de los Comités de Padres en las Juntas de Centros. Actualmente, las normas relativas al funcionamiento de las instituciones educativas de preescolar establecen que:

1. El Presidente del Comité de Padres de Familia está en el Consejo de Administración y participa en todas las decisiones hechas a nivel institucional.
2. Los padres son informados sobre el progreso de sus hijos en reuniones organizadas periódicamente y deben ser asesorados en cuestiones psico-pedagógicas relativas a la educación de sus hijos. También se les invita a participar en algunas actividades extra-curriculares (Anghel et al. 1999).

Esta apertura hacia la participación de los padres en el sistema presupone un cambio en las actitudes frente al establecimiento de verdades irrefutables (normalmente en posesión de las autoridades académicas) e introduce un diálogo social necesario en un ámbito educativo que aspira a ser menos centralizado, más flexible y democrático como lo demuestran los resultados significativos de la encuesta entre ambos períodos.

El vínculo entre el currículo local (decidido por la escuela) y nacional se ha logrado a un nivel bajo. Esto es debido todavía a una mentalidad "centralista" de los profesores según la cual

cualquier currículo debe proceder de una autoridad central. En muchas escuelas, el consejo para el currículo que fue creado para todas las unidades educativas ha tenido un aspecto formal. La autonomía de las unidades educativas no ha funcionado debido a esta mentalidad centralista tanto en el caso de los dirigentes de las escuelas, que desean preservar un poder discrecional, como de los profesores que se sienten mejor protegidos si se aplican las viejas estrategias que no causan problemas pedagógicos o que no cuestionan su autoridad (*Romania – Functional Review, World Bank, 2011*). La mentalidad centralista es un efecto del nivel alto de evitación de incertidumbre de la cultura rumana.

4.2.4. Masculinidad / Feminidad

Igualdad de géneros

Hofstede define la masculinidad de un país en función de los niveles de igualdad en el reparto de los roles entre los géneros. Luca (2005) indica que Rumanía es *femenina* en cuanto a la igualdad de géneros que tienen lugar en los diferentes ámbitos sociales. Causas posibles que puedan explicar esta igualdad de géneros en Rumanía son la influencia de la religión ortodoxa y del comunismo. La religión ortodoxa se inclina más hacia la complementariedad de los sexos que hacia la subordinación de la mujer al hombre. En cuanto al comunismo, la política de uniformidad también afectó a la uniformidad de géneros. Por ejemplo, las mujeres estudiantes solían participar en operaciones paramilitares (Luca, 2005).

Los informantes reportan que no había diferencias entre las reglas que tenían que respetar los chicos y las que tenían que respetar las chicas. De la misma manera el acceso a la educación y a la formación universitaria era igualitaria. Según el informe de la OECD del año 2000, en la década de los 90, la paridad en los géneros en este nivel de educación, había sido bastante consistente con pequeñas diferencias que iban alternándose en uno u otro género a lo largo del ciclo.

En cuanto a diferencias por edad, el segmento más joven presenta un mayor nivel de masculinidad debido, tal vez, a un mayor deseo por acceder a oportunidades profesionales con el consecuente incremento de competitividad. La masculinidad de los más jóvenes puede también relacionarse con un mayor nivel de individualismo y con el momento actual de la sociedad que expresa necesidades más materialistas y experimenta mayores niveles de

permisividad y libertad.

Por contraste, el estudio de Luca (2005) muestra el mayor nivel de feminidad en la generación de los 80. Esta generación expresó también el nivel más bajo de distancia al poder. Podría ser que esta generación es la más idealista de todos y desea armonía y menos autoridad para compensar por el trauma de la transición que ellos experimentaron más dramáticamente.

Hofstede (2001) establece una relación entre los niveles de cooperación con los niveles de feminidad. Las palabras *masculino* y *femenino* no se refieren simplemente a rasgos de personalidad sino a estilos aprendidos de interrelacionarse que se consideran apropiados según contextos sociales específicos (Newson et al. 1978, pág. 28). En las culturas masculinas, los alumnos tratan de destacar en clase y competir abiertamente entre ellos (si la cultura es también colectivista, la competición es entre grupos en vez de entre individuos). Un ejemplo de cultura masculina es la cultura estadounidense, en la que el mejor estudiante es la referencia. Por el contrario, en las culturas más femeninas, el estudiante con resultados medios es considerado la norma (Hofstede, 2001, pág. 303).

Las investigaciones sobre la importancia de las metas en el trabajo muestran que casi de manera universal las mujeres conceden más importancia a las metas sociales como las relaciones, ayudar a otros y al ambiente físico que los hombres. Por el contrario, los hombres otorgan más importancia a las metas personales como al desarrollo de la carrera profesional y al dinero. En general deben ser asertivos, competitivos y fuertes (Hofstede, 2001; Tellez y Verdú, 2011).

Se han realizado estudios que relacionan la masculinidad social y la independencia de campo y se han encontrado diferencias sistemáticas en niveles de *dependencia de campo* que se relacionaban con factores de las situaciones culturales y ecológicas de sus comunidades (Berry, 1976).

Valorar las relaciones sociales, uno de los rasgos predominantes en las culturas femeninas es afín con la dependencia sobre contextos externos de referencia (campo-dependencia), mientras que valorar la gratificación, la realización o el logro personal (masculinidad cultural) se relaciona con una mayor confianza en marcos internos de referencia y en una mayor autonomía (campo independencia). Rumanía tiene unos niveles medios-bajos de masculinidad, lo cual puede explicar el bajo nivel de competitividad y los altos porcentajes de

cooperación percibidos por el profesorado encuestado pero no los porcentajes mayores en cuanto a la preferencia por el trabajo individual.

En este sentido podría decirse que casi el 60% de los profesores perciben al alumnado rumano como campo-independiente frente a un 34 % que lo considera campo-dependiente.

Respecto a los resultados de la encuesta en esta dimensión, en 2 de los ítems se muestra una tendencia hacia la masculinidad, en otros 3 hacia la feminidad y otros dos mostrando puntuaciones muy próximas en ambos períodos. Estos resultados podrían interpretarse como los de una sociedad que comparte valores y comportamientos de uno y otro lado.

La preferencia de los estudiantes por profesores simpáticos y agradables en vez de brillantes y con prestigio puede ser un rasgo de sociedades femeninas (Hofstede, 2001). En el periodo post-comunista se produce un cambio en este sentido. Interpretamos esta diferencia como un indicador de un entorno académico menos estricto y más relajado con una preferencia por relaciones más amables más propio de sociedades más femeninas. No obstante, el sistema educativo premia y valora el rendimiento académico de los estudiantes frente a su adaptación social, con un aumento significativo después de los años 90. La media en este período es alta (4,08, SD = 1,192). La explicación está en la propia dinámica competitiva del sistema educativo en el que el acceso a los mejores liceos está restringido por el nivel en las calificaciones. Los liceos están clasificados según su prestigio. Acceder a un buen liceo puede representar una diferencia importante en la formación y en la carrera académica de los que ingresen en ellos. En un contexto así, elogiar a los mejores, (ítem B22), forma parte de esta cultura de “excelencia”. En este proceso de selección, si un estudiante fracasa, se produce un golpe a su imagen personal, ya que habrá sido “ubicado” en liceos de menor prestigio, aunque este “golpe” se siente un poco menos en el período después de los 90 debido probablemente a ese entorno docente más relajado y más tolerante, en el que como veremos en la siguiente dimensión “pasarle bien” pasa a ser la norma.

En este sentido y si consideramos la competitividad como un rasgo masculino, se podría decir que el sistema educativo rumano ha pasado a ser menos femenino en el período de después de la revolución. Paradójicamente en este contexto competitivo, el fracaso en la escuela ha pasado a tener menos importancia a partir de los 90 que en las décadas anteriores.

Al igual que en las culturas masculinas, este sistema hace que los profesores usen al estudiante mejor como norma (sin diferencias significativas entre ambos períodos), con una

media total de 4,24 -la media más alta en toda la dimensión con la desviación estándar también más baja ($SD = 1,055$)-. Estos datos reafirman, de manera sólida, este comportamiento en la sociedad en ambos períodos.

Aunque el sistema educativo rumano produce un gran nivel de competitividad entre los alumnos, los resultados del *CCE* muestran niveles medios en ambos períodos concordantes con los estudios de Hofstede y Luca. Sin embargo, creemos que estos índices no reflejan la realidad educativa del país, lo que nos hace pensar en una respuesta dada hacia el comportamiento socialmente deseable (ser solidario es un valor). Por otro lado, sí se correlacionan con los resultados de la encuesta a los profesores de la muestra de esta investigación.

Creemos que la situación de aprendizaje en el contexto educativo de los centros de español en Madrid carece de la presión académica y social que posee el sistema rumano con su exigencia de completar cada ciclo mediante un duro sistema de evaluación.

El nuevo Plan de Estudios Nacional rumano propuso como objetivo fundamental de la Educación Primaria es equipar al alumno con destrezas, habilidades y actitudes destinadas a estimular la adaptación efectiva y creativa para el entorno social y natural, con el fin de permitir la continuación de los estudios (Anghel et al. 1999). Sin embargo, en el año 2000, la realidad era otra diferente. Bajo la administración educativa centralizada, más de la mitad de todas las escuelas rumanas (principalmente en zonas rurales) no ofrecían una instrucción básica porque les faltaban recursos básicos de enseñanza. Como todas las organizaciones educativas centralizadas, las necesidades individuales especiales no se cubrieron. No había programas específicos para áreas desfavorecidas para estudiantes superdotados o infradotados; el sistema tendía a diferenciar en vez de nivelar la instrucción sobre la base social o intelectual (OECD, 2000).

Paulatinamente después de los años 2000, se diversifica la oferta educativa y se introduce la educación en centros privados. Se abren nuevas vías en la Formación Profesional. Estas opciones abren nuevas posibilidades frente a la idea de un potencial fracaso y lo relativizan, dentro de un contexto socio-político más tolerante, más libre y relajado. En la época comunista, al finalizar los estudios universitarios, el nivel del expediente académico determinaba el futuro laboral del individuo. Un buen expediente podía hacer que un

individuo se destinara a puestos o destinos considerados mejores. En el Bachillerato, el expediente determinaba el acceso a la universidad en la que las plazas eran limitadas. No dar el nivel implicaba quedarse fuera al menos un año.

Las escuelas post secundarias que fueron eliminadas en los 70 se han reintroducido de tal manera que los alumnos que incluso no hayan conseguido *el diploma de Baccalaureate*, tienen acceso a este tipo de educación que puede durar de uno a dos años y obtener un certificado al final del ciclo. También hay clases nocturnas para aquellos que no han conseguido la Educación Secundaria Inferior y tienen una edad mayor que la que corresponde.

Puede afirmarse que, al menos en un plano institucional y teórico, se ha producido un cambio en la mentalidad respecto al tratamiento del fracaso escolar. El Instituto de Ciencias de la Educación, clausurado durante la época comunista, reinició su actividad a comienzo de los 90. Además de las funciones de orientación, asesoramiento y evaluación, el instituto también ha iniciado investigaciones de situaciones de alumnos registrados con fracaso escolar, problemas de adaptación, conflictos familiares, etc.

4.2.5. Orientación a Largo Plazo

Bajo la Rumanía comunista la propiedad privada estaba restringida y el acceso a los bienes de consumo estaba limitado y controlado por el estado. En un contexto así, enseñar a los niños a gastar no parece tener mucho sentido. Con la caída del comunismo, se abre el mercado exterior irrumpiendo en el país las grandes multinacionales de marcas y firmas que incitan al consumo en una sociedad más libre. Los alumnos encuestados parecen medir este cambio, indicando de manera significativa una preferencia por el gasto en vez del ahorro en los nacidos en los 90 en relación a los nacidos antes de la revolución. La preferencia por el gasto en lugar del ahorro puede ser un indicador de sociedades orientadas a corto plazo. En esta investigación se muestra una tendencia en el período después de 1990 hacia una sociedad más orientada hacia gratificaciones presentes, más propia de países occidentales en donde tiene lugar economías de mercado a diferencia de países como China.

Por otra parte, en las sociedades orientadas a corto plazo, pasarlo bien es la norma (Hofstede, 2001). Se muestra una tendencia en el período poscomunista hacia este rasgo, aunque nos encontramos en posiciones centrales que pueden interpretarse como la convivencia de ambas normas entre las generaciones más jóvenes. Esta puntuación guarda relación con los

resultados en la dimensión anterior, que mostraban la existencia después de los 90 de un entorno educativo menos rígido y una preferencia por profesores más amables. Estas diferencias pueden indicar el paso gradual hacia una sociedad menos estricta, más relajada y más tolerante.

La enseñanza de las matemáticas

Hofstede (2001) reporta que países con una orientación a largo plazo valoran especialmente las Matemáticas en sus sistemas educativos. Los índices de esta dimensión en Rumanía se mantienen en posiciones intermedias en los estudios de Luca (2005) y Hofstede (2005). En los reportes de los informantes de la entrevista, se reporta reiteradamente la importancia de las matemáticas en la educación rumana, tanto en el período anterior como posterior a 1990. En Rumanía, los informantes recuerdan a los profesores de matemáticas de manera significativa. Eran profesores brillantes, que dominaban la materia e impartían una enseñanza exigente y de calidad. Sin embargo, como se indica a continuación, los estudios internacionales que han evaluado el rendimiento de los alumnos rumanos en esta materia y en materias científicas no avalan esta información.

En 1995 se realizó el tercer estudio internacional sobre Matemáticas y Ciencias (*Third International Mathematics and Science Study*, conocido como TIMSS 1995), el estudio más amplio y ambicioso llevado a cabo internacionalmente por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) hasta ese momento. Los estudiantes fueron evaluados en matemáticas y ciencias y se recabó abundante información sobre la enseñanza y el aprendizaje de estas disciplinas de profesores, alumnos y directores de escuelas. El estudio analizó, además los currículos, libros de textos y materiales de los países respectivos participando más de medio millón, 30.000 profesores de ciencias y matemáticas de 50 sistemas de educación. La información se reportó en 1996 y 1997 en una serie de informes entre ellos los del estudio rumano. Este estudio mostró bajas puntuaciones que revelaron la debilidad del rendimiento en un campo que se suponía un punto fuerte de la educación rumana. El “árbol” de los resultados exitosos de algunos alumnos en las Olimpiadas estaba ocultando el “bosque” del verdadero nivel de toda una fase educativa. Rumanía obtuvo el lugar 34 de 41 en matemáticas y 31 en ciencias. (OECD, 2000, pág. 89).

Los resultados de TIMSS muestran que Rumanía estaba lejos de la media internacional tanto

en Matemáticas como en ciencia. Tales resultados crearon un shock en Rumanía y muchos no los creyeron. La confrontación con estándares internacionales para evaluar la efectividad del sistema educativo se requiere cada vez más y es útil dentro del contexto de la globalización y en un mundo de rápidos cambios que requieren nuevas destrezas básicas y conocimiento. Los alumnos lo hicieron relativamente bien en preguntas formales y mucho menos bien en preguntas que requerían aplicar conocimiento para resolver problemas prácticos relacionados con situaciones de la vida real. Estos resultados tienen implicaciones importantes para el currículo, materiales de instrucción y prácticas docentes (OCDE, 2000).

Otra cuestión fue la baja puntuación en ciencias en ítems que relacionaban diferentes asignaturas debido a la falta de un enfoque interdisciplinar en la tradición del currículo. El análisis de los TIMSS confirmó la relevancia del nuevo currículo y la necesidad de cambiar las prácticas docentes y de promover un aprendizaje activo por los alumnos de manera individual y en pequeños grupos.

El Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study*), también incluyó a nueve países de Europa central y oriental y fue llamado proyecto IEANCEE (Evaluación Internacional de Logros en nueve países de Europa central y oriental).

Como observación general, los alumnos que participan en el estudio IEANCEE dieron buenas respuestas a las preguntas "clásicas" o teóricas, pero más bien pobres en cuestiones directamente relacionadas con la vida diaria. Esto significa que las respuestas fueron mejores en términos de resolución de problemas en temas académicos en los que habían sido entrenados en la escuela, y respondieron mal, y en algunos casos muy mal, a problemas prácticos.

En Rumanía, en el estudio realizado por el equipo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, las puntuaciones en matemáticas ocuparon el puesto 34 de los 40 países participantes y en ciencias fue el 31 ambas posiciones para el grado 8º (Istrate et al., 2006). Estos resultados sugieren que se debe poner más atención y recursos en la escuela secundaria y en los programas de formación en Matemáticas, ciencia y tecnología, áreas en las que el ministerio está trabajando para llevar a cabo nuevas políticas (Phillips, 2010).

El estudio refuta el mito según el cual, en Rumanía, a pesar de tener malas condiciones, el sistema de la escuela es mejor que el de los Estados Unidos o Europa Occidental.

No obstante, Rumanía consiguió clasificarse en ciencias, sin diferencias estadísticamente significativas en el grupo de 11 países (Francia, Grecia, Islandia, Estonia, Portugal, Dinamarca, Lituania, Bélgica e Irán) y en matemáticas, en un grupo de 9 países (EE.UU., Escocia, Estonia, España, Islandia, Grecia, Lituania y Chipre).

Los alumnos rumanos puntuaron por debajo el puntaje promedio internacional, aunque al final del año escolar cuando la prueba se había hecho, los índices de aprobados en el 8^º grado en las zonas urbanas fueron del 98,8 por ciento y 97 por ciento en las zonas rurales.

Los alumnos pasan más tiempo de estudio con las Matemáticas y las Ciencias debido a programas cargados y a la excepcional presión ejercida por los exámenes de admisión de la escuela secundaria, donde las matemáticas son parte de la prueba. Sin embargo, no se produjeron niveles óptimos de competencia en estas materias. Rumanía, Lituania y Estonia fueron clasificados en el escalón más bajo de los 41 países en competencia.

En el período comunista los alumnos tenían que memorizar grandes cantidades de conocimientos generales sobre todo tipo de materias con el objetivo de ofrecer una formación extensa y detallada de contenidos. La tendencia hacia un tipo de pensamiento más sintético en el periodo poscomunista puede haber sido en parte producido por la introducción de un enfoque más interdisciplinar que puede conllevar estrategias de pensamiento más globales. En cualquier caso, las posiciones centrales en la escala pueden interpretarse como alternancia o convivencia de ambas realidades.

4.3. Estilos de aprendizaje

4.3.1 Estilo de aprendizaje y género

Una variable importante en los estilos de aprendizaje es el género. Un número de estudios confirman la hipótesis sobre estilos específicos según el género, el pensamiento y el trabajo (Belenky, Clinchy, y Goldberger, 1986; Belle, 1990; Philbin, Meier y Huffman, 1995). Debido a las diferencias relacionadas con el género en la sociedad y a las orientaciones de valores específicos, las mujeres tienden a enfatizar habilidades interpersonales como la sensibilidad,

la paciencia, un ambiente amigable, la tolerancia y la empatía más que los hombres. Estos rasgos los llamó Hofstede *feminidad*. El comportamiento de hombres y mujeres en una sociedad son ampliamente un producto de la cultura porque los valores y las normas subyacentes se aprenden (inconscientemente) durante el proceso de socialización (Game, 1994; Sternberg, 1997; Tata, 2000; cit. Barmeyer, 2004).

Los resultados estadísticos de esta investigación muestran diferencias significativas entre los EA activos y pragmáticos. Las mujeres se muestran más activas (prácticamente el doble en el porcentaje) frente a los hombres con una diferencia considerable en estilo pragmático (25% frente a 9% respectivamente). No hay diferencias significativas en cuanto a los estilos reflexivos y teóricos con porcentajes próximos en ambos géneros. Estos resultados secundan otros estudios que muestran una mayor incidencia del estilo activo en las mujeres como el estudio de Kolb (1984).

Sin embargo, no hay coincidencias en cuanto a la dominancia de los varones en cuanto al estilo teórico especialmente en los estudios en el campo universitario, en donde las investigaciones en torno a las diferencias en estilos y estrategias de aprendizaje asociadas al género van produciendo resultados coincidentes que señalan cierta superioridad en este estilo en los varones (Camarero, 1999; Cano, 2000; Luengo y González, 2005; Schmeck, Ribich y Ramanaiah, 1977; Severiens y Ten Dam, 1994).

4.3.2. Estilo de aprendizaje y profesión de los progenitores

Una de las más poderosas influencias sobre los patrones de conducta del niño es el ambiente familiar. Los padres desempeñan una función fundamental en la educación y crianza de los hijos y presumiblemente en la manera de aprender de estos. La educación de los hijos puede verse afectada por la profesión y el nivel educativo de los padres. En general, el nivel de formación va vinculado a la profesión. El presente estudio consideró pues la variable “profesión de los progenitores” para ver si tenía una incidencia en el estilo de aprendizaje de los hijos.

Los padres son la influencia primaria en la formación de sus hijos y el primer modelo de cómo actuar en el mundo. “Cuando el niño empieza en la escuela lo que hace en realidad es practicar lo que ha aprendido de sus padres” (Gallego, 2007, pág. 69).

Otros estudios han mostrado influencias positivas de las madres con estudios medios (frente

a madres sin estudios) sobre las estrategias de memorización de sus hijas y han revelado que aquellas alumnas cuyas madres poseen estudios medios usan en mayor medida estas estrategias (Acuña et al, 2014). Cabría esperar una influencia positiva de padres con estudios superiores sobre el rendimiento académico o el desarrollo de estilos de sus hijos. Sin embargo, los estudios ofrecen resultados contradictorios: alumnos varones con madres con estudios no superiores obtuvieron un rendimiento académico superior al resto de alumnos con madres con estudios superiores. Respecto a las profesiones de los progenitores, el estudio de Martínez de Ibarreta et al. (2010), mostró que los hijos de padres con profesiones vinculadas directamente con la dirección de empresas y profesiones intelectuales presentan un mejor rendimiento académico, no influyendo la profesión de la madre.

En esta investigación no apareció significación estadística entre la profesión de los progenitores y los EA de los alumnos tras distinguir entre profesiones cualificadas (realizadas por profesionales con estudios superiores) y no cualificadas.

Los datos paramétricos presentaron porcentajes más altos en cuanto al número de madres con trabajos cualificados. No obstante, se muestra un gran número de datos perdidos, mayor en el caso de la madre (48) que en el caso del padre (33). Una causa posible podría ser madres amas de casa que al no tener un trabajo remunerado, no se han considerado a la hora de responder.

Aun así, se aprecia una cierta equiparación en los porcentajes. El sistema comunista no hacía diferenciación de género en cuanto al mercado laboral o a la incorporación de la mujer a los estudios superiores (Luca, 2005.).

4.3.3. Estilo de aprendizaje dominante antes y después de 1990

Los resultados de la investigación han arrojado significación respecto a los estilos dominantes entre ambos períodos mostrando un descenso significativo en el grupo de alumnos con dominancia de estilos teóricos y reflexivos. Aunque no hay significación estadística entre períodos dentro del grupo de activos, la distribución de frecuencias muestra la dominancia de este grupo después de los 90, duplicando el número respecto al período anterior. Estas diferencias pueden ser una consecuencia del cambio de paradigma en el

sistema educativo en los años posteriores a la caída del Régimen comunista. La educación comunista era fundamentalmente teórica (Nicolescu, 2003) y se caracterizaba por la repetición de los textos aprendidos y por un tipo de aprendizaje basado en la memorización de contenidos más que en el razonamiento (Misco, 2008). Las sucesivas reformas y las leyes y actuaciones en materia de educación de los años posteriores a la caída del Régimen comunista, han intentado compensar gradualmente la falta de formación práctica y han establecido nuevos libros de texto, materiales de instrucción y metodologías que están fomentando una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, mediante la puesta en práctica de métodos de instrucción más interactivos y heurísticos (técnicas de grupo, debates, juegos de rol, resolución de problemas, simulaciones, experimentos) *Romania- Functional Review. World Bank Report* (2011).

4.3.4. Estilo de aprendizaje dominante por décadas

Al igual que en la sección anterior, los resultados muestran significación entre el grupo de alumnos reflexivos y teóricos entre las décadas del período comunista y las del período posterior. De manera congruente no hay datos significativos respecto a diferencias en estilo dominante entre las décadas del periodo comunista, lo cual podría interpretarse como un indicador de la continuidad del sistema. Tanto el estilo teórico como el reflexivo, presentan un descenso paulatino en el período posterior a los 90 en comparación con las décadas del período comunista, lo cual podría indicar como se ha dicho anteriormente, el efecto de un cambio de paradigma de una programación tradicional (casi exclusivamente basada en la acumulación teórica de información mediante aprendizaje memorístico) a una nueva programación que permite un aprendizaje más activo centrado en la complejidad del conocimiento, en destrezas metodológicas y en actitudes y valores (*Reviews of National Policies for Education: Romania, 2000*).

El cambio del paradigma ha tenido en la reforma del currículo una prioridad. El énfasis se ha puesto no en la cantidad de información, como era antes de 1990, si no en las capacidades prácticas y mentales. El enfoque se ha centrado en lo que el alumno aprende y no en lo que el profesor enseña y se ha centrado en cómo de bien, el cuando y el por qué los alumnos aprenden lo que aprenden. El nuevo enfoque educativo ha presupuesto un cambio profundo en la visión pedagógica del estudio y del aprendizaje. Acumular puro conocimiento ha dejado de ser una prioridad en el proceso educativo especialmente en los últimos años, y adquirir

competencia, valores y actitudes ha pasado a ser más importante (*The Romanian Education System. The National Report, 2001*). La última ley educativa ha articulado el nuevo currículo hacia un cambio en el tipo de formación orientada hacia las competencias avanzando un paso más en la dejación de un tipo de aprendizaje basado en una formación teórica de conocimientos (*Romania - Functional Review of the Pre-university Education sector, 2011*).

4.3.5. Percepción de la cultura educativa y estilos de aprendizaje

Los resultados muestran que los cambios en la cultura educacional han sido mayormente percibidos por los estudiantes según sus estilos de aprendizaje dominantes. Los alumnos han de rememorar sus experiencias educativas y marcar en una escala lo que corresponda a la percepción de sus vivencias. Según Arbeláez (2002), los recuerdos, pueden estar influidos por la cultura del momento y por lo que el contexto considere relevante o importante.

El modo de percibir y de aprender depende en gran medida de nuestro modo de ser, de nuestro sistema de ideas, de nuestros intereses y preferencias, de la presión del grupo. Todo ello ha sido ampliamente utilizado por los psicólogos y pedagogos para determinar aspectos de la personalidad y de los estilos de aprendizaje. A través de la “forma de percibir” se pueden explorar aspectos de la personalidad y de los estilos (Kagan, 1965; Myers y Briggs, 1962; Witkin, 1971, 1977).

Estilo activo

En general, un individuo cuyo estilo dominante es el activo aporta ideas nuevas, busca nuevas experiencias y actúa siguiendo sus intuiciones y emociones (Honey y Mumford, 1992; Alonso et al., 1994). No parece probable que un comportamiento así tuviera normalmente cabida dentro del sistema educativo comunista. Este sistema marcaba las actuaciones y las pautas a seguir. En muchos casos se imponía un sistema de rutinas, con un orden determinado en la impartición de las distintas materias. La educación estaba altamente regulada y el “currículum estaba estrictamente controlado, ya que todas las decisiones importantes estaban centralizadas” (Reisz, 2006, pág.74). En la investigación, los alumnos activos han sido los que han marcado la diferencia en este sentido. Por el contrario, los reflexivos muestran una preferencia por analizar cuidadosamente las cosas y escuchan más que hablan, adoptando un papel más secundario en cuanto a la participación dentro de un grupo (ítems

28, 16, 65 CHAEA). Este tipo de comportamientos encajan con la cultura del aula comunista, pero marcan un contraste con el periodo posrevolucionario en el que los alumnos cuentan con mayores niveles de participación activa y de autonomía.

El estilo activo presupone una preferencia por la expresión oral (Alonso et al. 1994; Honey y Mumford, 1999). En el periodo poscomunista se produce un incremento en la comunicación y participación oral en las aulas por parte de los alumnos, comportamientos afines por tanto a los de los alumnos con EA activo.

El sistema educativo comunista seguía en general, un tipo de aprendizaje teórico. Los informantes reportaron que, aunque en los planes de estudio se contemplaba la formación práctica, estas clases no se llevaban a cabo a pesar de la ubicación de las mismas en el horario y en las aulas y aunque se contaba con laboratorios y con cierto equipamiento. Estas horas pasaban a ser tiempo libre o en algún caso se llevaba a los alumnos al campo a desarrollar labores agrarias. Después de la caída del régimen, los nuevos diseños curriculares intentan compensar paulatinamente la falta de formación práctica del período anterior en las distintas disciplinas, estableciendo metodologías en donde hay más cabida para la experimentación y actuación individual del alumno (*Romania- Functional Review, World Bank, 2011*). Estos comportamientos son afines a los de los alumnos con estilo de aprendizaje pragmático. Características de este estilo son animador, participativo, creativo, innovador, renovador (Alonso et al., 1994).

Estilo reflexivo

Martínez (2002) en su investigación sobre la influencia de la cultura japonesa sobre los estilos de aprendizaje se reveló que las medias más altas correspondían al estilo reflexivo. Martínez observó que los estudiantes japoneses de español permanecían pasivos en clase y no hablaban por propia iniciativa ya que no deseaban destacar por encima del grupo. Este comportamiento es propio de sociedades colectivistas como la japonesa que cuenta además con una alta distancia al poder (Hofstede, 2001). Por otra parte “se manifiestan fieles a la sociedad fuertemente jerarquizada de Japón y por lo tanto tienen un claro sentido de las diferencias entre ellos mismos y el profesor que se traduce en esperar a ser preguntado para participar” (Nozaki, 1993 cit. Martínez 2002, pág. 617). De manera similar en la Rumanía colectivista anterior a la revolución, los estudiantes reflexivos creen que los estudiantes hablaban mayoritariamente si el profesor les preguntaba.

Los estudiantes con un estilo de aprendizaje reflexivo prefieren escuchar antes que hablar y a menudo asumen un papel secundario dentro del grupo (Alonso et al., 1994; Honey y Mumford, 1992). Este tipo de comportamientos concuerdan con la cultura del aula comunista, pero puede entrar en confrontación con la cultura de la reforma que paulatinamente se ha ido imponiendo en las aulas y en las que se fomenta y valora la participación activa y la autonomía del alumno.

En una cultura más individualista, el individuo es la unidad social reconocida. Estas culturas creen en la autonomía afectiva e intelectual del individuo (Schwartz, 1999). La iniciativa individual y el logro personal son valores aceptados con lo que este tipo de culturas puede guiar al individuo hacia la experimentación activa (Joy y Kolb, 2009). La articulación verbal es esencial para comunicar, el silencio es embarazoso mientras que en las sociedades colectivistas puede ser un valor.

El grado de estructuración y orden en el aprendizaje y la preferencia por respuestas correctas en la solución de problemas pueden ser indicativos del nivel de evitación de incertidumbre de una cultura. Los estudios han revelado una relación entre esta dimensión y la reflexión (Hoppe, 1990, Joy y Kolb, 2009). Indicadores de conducta de alumnos reflexivos pueden guardar relación con esta dimensión, tales como el análisis minucioso, la ejecución de varios borradores antes de una redacción definitiva, el ser cauteloso, la colección del mayor número de datos frente a una situación. Los alumnos reflexivos presentan una tendencia a ser perfeccionistas. Por contraste, esta característica les ha podido llevar a analizar especialmente la década de los 90, cuando, como reportan los informantes, la apertura del sistema condujo frecuentemente a situaciones educativas poco rigurosas e incluso caóticas en las que todo valía. Por otra parte, es probable que mediante la observación reflexiva hayan podido valorar o analizar especialmente aquellos enfoques o ideas nuevas que se establecieron frente a las del sistema anterior.

Estilo teórico

Los alumnos cuyo estilo dominante es el teórico suelen desarrollar habilidades tanto analíticas como sintéticas, son buenos a la hora de diseñar modelos, teorías, e identificar sistema de valores. Ante los acontecimientos, tratan de descubrir los principios y teorías en que se basan (Alonso et al. 1994; Honey y Mumford, 1992). Los ítems significativos marcados

por este colectivo están especialmente dentro del campo de las suposiciones teóricas. Conceptos como el valor otorgado a la educación permanente, el fracaso escolar, instrucción analítica frente a sintética han recibido puntuaciones significativas que indican diferencias significativas entre ambos períodos.

Los alumnos teóricos presentan rasgos compatibles con culturas que poseen índices altos de evitación de incertidumbre, tales como la preferencia por las cosas estructuradas a las desordenadas, por seguir un método y la adscripción a las normas y reglas. En general tienen dificultades para ser creativos y les cuesta romper estructuras. En cuanto a la tolerancia hacia la ambigüedad y a la incertidumbre, esquivan los temas poco claros o ambiguos.

Los resultados del cuestionario de cultura educativa, han mostrado niveles altos de evitación de incertidumbre en la cultura educativa comunista en donde no había lugar para la innovación, los estudiantes eran premiados por presentar soluciones correctas a los problemas y se seguían normas y rutinas en una rígida estructura de aprendizaje. Este tipo de comportamientos, actitudes y creencias fueron las dominantes durante el período comunista y puede que hayan influido en el estilo dominante del período (estilo teórico).

Estilo pragmático

En general los alumnos cuyo estilo dominante es el pragmático les gusta decir lo que piensan claramente y sin rodeos (Alonso et al. 1994). Por este motivo, puede que se sientan incómodos cuando en la clase no se les permite expresarse debido a la distancia al poder entre profesores y alumnos, en especial si sus opiniones e ideas no coinciden con las del profesor. En las sociedades con una alta distancia al poder, expresar desacuerdo con los profesores o autoridades académicas puede ser considerado un signo de deslealtad (Hofstede, 2001).

Prefieren ir al grano y son directos y claros. Percibir un uso del lenguaje en este sentido o en el contrario puede ser más evidente para este tipo de alumnos.

En el período poscomunista, se espera menos que el profesor tenga todas las respuestas a las preguntas en el área de su especialidad. Se espera también que usen un lenguaje menos formal y académico. La percepción de estos cambios la han tenido los alumnos pragmáticos. Para ellos es importante tratar los temas de una manera concisa y no retórica.

Como conclusión, se puede afirmar que en la sociedad rumana post-comunista se ha

producido un descenso en los niveles en todas las dimensiones, salvo en la dimensión *Masculinidad* en el que se ha producido un ligero aumento. Estas diferencias en los niveles, aunque tienen lugar en el sistema educativo, entendemos que son fruto de las transformaciones sociales y culturales del país.

Los cambios no han sido percibidos de manera uniforme. Aquellos ítems cuyos rasgos se relacionaban con características de un determinado estilo, ofrecían puntuaciones significativas en dicho estilo entre ambos períodos. Los alumnos activos y reflexivos han señalado significativamente aquellos aspectos del proceso educativo relacionados con el tipo de comunicación y la participación oral en el aula. Ambos estilos presentan preferencias en cuanto a la expresión oral (los activos muestran preferencias por hablar y participar mientras que los reflexivos por escuchar y adoptar un papel más pasivo). Los alumnos reflexivos han marcado significativamente aquellos ítems dentro de la dimensión *Evitación de incertidumbre* que indican maneras en la solución de problemas relacionados con características de este estilo tales como la preferencia por resultados correctos (los alumnos reflexivos presentan una tendencia a ser perfeccionistas) o la valoración de ideas y de consenso con los padres dentro del sistema educativo (los alumnos reflexivos prefieren contar con el mayor número de fuentes de información). La percepción de mayor autonomía e independencia de los alumnos en el proceso de aprendizaje se ha marcado significativamente por los alumnos activos (los alumnos activos presentan una tendencia a ser actores de su propia experiencia, protagonistas en su proceso de aprendizaje). Los alumnos teóricos marcaron ítems de contenido teórico tales como la definición de los enfoques en la enseñanza en ambos períodos, o el impacto del fracaso escolar. Los alumnos pragmáticos puntuaron significativamente los ítems relacionados con la actitud frente a la innovación, la experimentación, aspectos prácticos y realistas en el análisis del proceso educativo y cuestiones relacionadas con el uso directo y llano del lenguaje. Rasgos todos afines con el estilo pragmático.

En el recuerdo de la experiencia educativa vivida, los resultados de este estudio muestran que los alumnos recuerdan de manera más marcada aquellos aspectos de la cultura educativa que favorable o desfavorablemente se relacionan con sus estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Además de los rasgos innatos, los seres humanos somos el producto de influencias externas. Dentro de estas influencias, la cultura funciona como el programa mental que nos insta a actuar y a comportarnos de determinada manera o a preferir ciertos comportamientos sobre otros.

En el ámbito educativo, los niños pasan gran parte de su infancia en las escuelas en donde aprenden patrones y modos de aprender establecidos de manera expresa o tácita por los profesores. De forma paralela, los docentes pueden estar condicionados en su forma de enseñar por las exigencias impuestas por los planes de estudio, diseños curriculares y finalmente lo que el sistema educativo espera de ellos. En los regímenes autoritarios, estos condicionamientos y demandas pueden marcar pautas más rígidas de comportamientos y creencias, que pueden conducir a modelos y a establecer aspectos de ese programa mental. Los comportamientos, expectativas, creencias, y actitudes en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, configuran lo que hemos venido a llamar en esta investigación, *cultura educativa o cultura educacional*. Esta cultura refleja a su vez aspectos de la cultura nacional en la que tiene lugar un modelo más amplio de comportamientos sociales, de valores, relaciones con el entorno, actitudes y sentimientos frente a la ambigüedad por citar algunos ejemplos. Hofstede (2001) categorizó estos aspectos de la cultura nacional en dimensiones culturales. Se ha utilizado este modelo para analizar la cultura educativa rumana en los últimos 50 años e indagar la existencia de relaciones o influencias sobre la manera de aprender de los alumnos mediante un estudio contrastivo por décadas y periodos (antes y después de los 90).

Hay poco desacuerdo de que exista una relación entre la cultura en la que los niños viven (o de la cual provienen) y sus preferencias de aprendizaje. Como las culturas son diferentes, es lógico esperar diferencias en los estilos de aprendizaje de países distintos.

En esta sección, siguiendo los objetivos generales marcados en la investigación, vamos a presentar las conclusiones sobre:

1. La educación y la cultura educativa en Rumanía en los últimos 50 años.
2. La enseñanza de las lenguas extranjeras en los últimos 50 años.

3. Cultura y EA e implicaciones pedagógicas.

La educación y la cultura educativa en Rumanía en los últimos 50 años

Las conclusiones presentadas a continuación sintetizan la educación y la cultura educativa en Rumanía en los últimos 50 años, a partir de los resultados de esta investigación (reportes de los informantes cualificados y resultados del *Cuestionario de Cultura Educativa*) en conjunción con los documentos y fuentes secundarias citadas en el capítulo 1.5.

En 1947 se instauró en Rumanía el Régimen comunista bajo el mandato del primer ministro Petru Groza. El partido comunista, marxista leninista gobernó el país desde diciembre de ese mismo hasta diciembre de 1989, con el derrocamiento de Nicolae Ceaușescu.

El Régimen comunista llevó a cabo grandes medidas para controlar la educación y la información que llegaba a las aulas. Partiendo de los escritos de Lenin, los nuevos programas se instituyeron conforme al ideal comunista de educación.

El propósito de la educación consistía en una socialización de tipo colectivista. El Estado proporcionaba igualdad de oportunidades para todos: los mismos objetivos, la misma escuela, mismo contenido, manual único. La verdad universal era inmutable, su garante era la ideología marxista-leninista. Por otra parte, la educación estaba altamente reglamentada y el currículum estrictamente controlado, todas las decisiones importantes estaban centralizadas. Como reportan los informantes, los profesores seguían un sistema de rutinas en las que las clases tenían una planificación con el libro de texto como hilo conductor y como guía. Los libros de texto y manuales estaban uniformados y eran publicados por una única editorial controlada por el estado. La reglamentación y la centralización de la enseñanza suponían una alta evitación de incertidumbre.

Los objetivos de la educación estuvieron subordinados a los objetivos económicos y a la ideología del partido. La educación debía garantizar la mano de obra especialmente para la industria pesada, energía y agricultura. El largo proceso de *politehnizare* la educación rumana, es decir "*integrar la educación con la producción y la investigación*", iniciado en el curso escolar 1956/57 terminó prácticamente con los acontecimientos de diciembre de 1989. Esta planificación rígida, aunque ajena a la mayoría de las demandas económicas y laborales

reales del país puede considerarse un aspecto dentro de la dimensión *Orientación a Largo Plazo*, e implicaba a todas las fuerzas de producción del país en lo que el régimen consideraba un esfuerzo colectivo en la consecución de los objetivos de la economía comunista.

Hubo algunos logros: uno, típico de los regímenes totalitarios, la alfabetización masiva, llevando a cabo campañas de educación para adultos (la alfabetización aumentó más del 90% en este período) así como el surgimiento de la educación en lenguas minoritarias (especialmente en húngaro). No obstante, al copiar el modelo educativo soviético se apartó a la escuela rumana de sus tradiciones de escuela europea moderna de antes de 1948, dañando la calidad de la educación.

A finales de los 50, se produjo una des-sovietización de la vida social y política también en relación a la educación. A esto siguió un periodo de expansión cuantitativa adicional y de cierta modernización de la educación a partir del final de los años 60 y comienzos de los 70. La informante más mayor, reporta que la educación que ella recibió puede ser considerada de calidad con docentes cualificados. Sin embargo este proceso se interrumpió a mediados de los 70 cuando la situación económica y política se deterioró.

Los 70 y los 80 son el periodo cumbre de la implicación oficial en el sistema educativo. La ley del 78 redujo la educación a una necesidad de “abastecimiento” de mano de obra especializada y de adoctrinamiento.

En los 80, se confirmó el deterioro de las condiciones económicas y políticas en las que la educación tenía que desarrollarse. Este declive económico y la falta de transparencia de las decisiones políticas incrementaron el nivel de incertidumbre. Con la excepción de la generalización de la Educación Obligatoria a los 10 años, fue un periodo de estancamiento, seguido rápidamente por una contracción general que supuso un descenso de profesores y centros escolares a los niveles existentes en los años 60.

En 1989, tuvo lugar la caída del Régimen comunista trayendo cambios en todos los campos en la nación ya que la gente intentó ajustarse a una manera de vivir radicalmente nueva. La revolución afectó especialmente a la educación ya que los profesores y estudiantes pasaron hacia un mundo poscomunista.

Los primeros años que ocuparon la transición estuvieron dominados por el caos, las distorsiones y las tensiones específicas del momento. Había una gran voluntad de cambio que

convivía con la incertidumbre de no saber a dónde dirigirse. Todos los informantes que experimentaron este período reportan esta situación de descontrol y de desorden. Uno de ellos se refiere a este período como *la década esquizofrénica*. En estos años se intentaba implantar un sistema que se equiparara a la educación occidental pero el alcance de las transformaciones que este objetivo requería, conllevaba un esfuerzo titánico en cuanto a recursos humanos y técnicos y sobre todo y lo que era más difícil, implicaba un cambio total de mentalidad que suponía a su vez cambios profundos en la cultura educativa. Aun en este contexto fluctuante, el objetivo de establecer valores democráticos y estándares europeos en la educación, siempre estuvo presente como lo demuestran los documentos del Ministerio de Educación.

Los cambios propuestos en dichos documentos abogan entre otros, por el descongestionamiento de los contenidos educativos con el fin de evitar la sobrecarga y la fatiga intelectual y en lo que concierne a los métodos de instrucción una mayor atención a la utilización de métodos participativos y heurísticos (resolución de problemas, experimentos), y técnicas de grupo, simulaciones, juegos de rol, estudios de casos, etc. Esto ha supuesto un cambio en las relaciones profesor – alumnos en las que ha disminuido la distancia al poder y se ha puesto el énfasis sobre lo que el alumno aprende y no sobre lo que el profesor transmite.

Esto ha supuesto también una transferencia hacia el alumno del control del aprendizaje, y se le ha otorgado por tanto una mayor iniciativa y autonomía. En el pasado el profesor tenía todas las respuestas y el conocimiento y marcaba las pautas a seguir, lo cual implicaba un alto nivel de incertidumbre y de distancia al poder. En el aula, el *locus of control* lo tenía el profesor. Este a su vez lo derivaba hacia las autoridades pertinentes (los inspectores) y hacia el sistema mismo de planificación rígido de la enseñanza que reglamentaba los procedimientos, contenidos y tareas en el proceso educativo. Se desconocía la elección individual y la responsabilidad por parte del profesor y de los alumnos. Se les decía a los profesores exactamente el qué y el cómo tenían que enseñar una determinada asignatura para crear uniformidad y consistencia en las expectativas del currículo. En este sentido puede afirmarse que la educación rumana anterior a la reforma contaba, mediante la estructuración del sistema y del proceso mismo de aprendizaje, con un alto nivel de evitación de incertidumbre.

En el pasado, por tanto, lo que se valoraba en la enseñanza y lo que se consideraba como un

óptimo rendimiento era el éxito del profesor en cubrir la programación y el libro de texto y el éxito de los alumnos en la habilidad de reproducir lo que se había cubierto. Los estudiantes estaban preocupados con obtener la respuesta correcta y obtener más respuestas correctas que sus compañeros en clase y en los exámenes. En este sentido puede decirse que el sistema educativo era competitivo. Además de la competitividad en el aula, el sistema de acceso a los liceos estaba (y aún hoy sigue estando) organizado por el nivel de calificaciones obtenidos. Los mejores liceos demandaban puntuaciones más altas, quedarse fuera suponía la pérdida de un año de estudios o bien acceder a otros liceos considerados inferiores. En este sentido y si consideramos la competitividad como un rasgo masculino, podría decirse que el sistema educativo rumano posee este aspecto, aunque el acceso a la educación es igualitario para hombres y mujeres. Los resultados de esta investigación apoyan esta información e indican la presión a la que están sometidos los alumnos para obtener niveles altos de rendimiento, otro aspecto considerado masculino en los estudios de Hofstede.

Con la Reforma Educativa, se hicieron cambios tales como la eliminación de materias de contenido ideológico, la elaboración de un nuevo currículo y nuevos programas y se permitió la creatividad a los profesores. Estos cambios implicaban también la reconsideración del sistema rígido del régimen anterior antes citado, fundado sobre una planificación también rígida y sobre una evaluación que apelaba sobre todo a acumular conocimientos y a la memoria más que al razonamiento.

Las reformas demandaron libros de textos nuevos sobre los nuevos diseños curriculares y actualizados (se liberalizó el mercado editorial y se permitió la entrada de libros y manuales extranjeros) y se incrementó la autonomía del profesor. Como señalan los documentos oficiales de la reforma, se puso el énfasis en la dimensión humanística de la educación, desarrollando el pensamiento creativo y crítico pasando de un aprendizaje reproductivo a uno basado en la resolución de problemas, intentando generar la capacidad de los alumnos para la autoeducación.

La filosofía se plasma en las siguientes actuaciones: prestar más atención a la individualización, mediante el reforzamiento de la educación diferenciada y el pluralismo educativo, la inclusión de la educación permanente en el sistema educativo nacional y la participación de los padres en el gobierno de la escuela. La escuela ya no es considerada como la única fuente de modelos y el único lugar válido donde se transmite el conocimiento. Los resultados de los cuestionarios indican estos cambios de manera significativa en el período

después de los 90.

En general los factores motivadores para modernizar los contenidos educativos están basados en las expectativas de un cambio del énfasis puesto en la adquisición masiva y detallada de la información hacia la formación, desde el autoritarismo a la autonomía, de la transmisión unilateral de la información por parte del profesor a la cooperación, de una posición subordinada de los alumnos a una activa participación en las tareas pedagógicas, teniendo todo ello un impacto relevante en la calidad del aprendizaje (*The Romanian Education System. The National Report*, 2001).

El nuevo currículo representa un cambio fundamental en las expectativas en la práctica del aula. Ahora se deja más espacio al profesor, pues tienen la toma de decisiones en la formación del día a día.

Hay un cambio creciente de una enseñanza centrada en el profesor hacia una enseñanza centrada en el estudiante. La reforma insta a directivos y profesores a que los programas se alejen del aprendizaje por memorización mecánica y facultar a los niños a pensar críticamente por ellos mismos. Pero debido a las preferencias de los profesores que han enseñado de manera rígida y conductista durante décadas, el proceso de reforma es lento y complicado. A estas dificultades se añade la crónica crisis económica que impide la modernización de recursos y mantiene al profesorado con salarios muy bajos, que afectan a su motivación y finalmente a su formación.

Una mirada retrospectiva sobre la reforma de la educación hasta hoy pone a la luz un proceso complejo en el que los programas de reforma coexisten con viejos elementos y prácticas. La reforma básicamente consiste en la reorganización del sistema educativo de acuerdo a las nuevas exigencias del entorno económico, social y político y la creación de un marco que facilite el surgimiento de nuevas actitudes, de personas con pensamiento y comportamiento autónomos, capaz de integrar los valores fundamentales de la sociedad democrática y la economía de mercado.

Lenguas extranjeras

Las conclusiones presentadas a continuación sintetizan la enseñanza de las lenguas

extranjerías en Rumanía en los últimos 50 años, a partir de los reportes de los informantes y de los documentos y fuentes secundarias citadas en el capítulo 1.5.5.

Rumanía tiene una larga tradición en aprendizaje de lenguas. La enseñanza de las lenguas clásicas y especialmente al latín se desarrolla a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX. Los métodos predominantes son el método de gramática traducción, conjuntamente con la metodología tradicional. Estas metodologías no han dejado de tener su influencia hasta nuestros días.

El método directo o método Berlitz en referencia a su creador, empezó a utilizarse hacia finales del siglo XIX y principios de siglo XX en numerosos países. El método directo supone capacidad de análisis y de síntesis. Su presencia en Rumanía tuvo menos impacto que en otros países. La falta de aulas y materiales adecuados impidieron que este método se utilizara con frecuencia siendo además adaptado a la tradición educativa de lenguas del país. Otro método utilizado fue el oral que se basa en la capacidad de memorización. Se usó principalmente en el periodo de entre guerras cuando la larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras se consolidó en Rumanía hasta que la implantación en 1948 del Régimen comunista produjo cambios que alteraron el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

Fue entonces, tras más de un siglo de hegemonía del francés en Rumanía, cuando debido a la situación política de la época se empezó a dar prioridad a la lengua rusa, una situación que se mantuvo con más o menos altibajos hasta los años 2000 en que el inglés empezó a imponerse como primera lengua extranjera.

Durante el período comunista hubo en general una falta de interés hacia las lenguas extranjeras debido al aislamiento del país, lo que supuso la desaparición de muchas escuelas, sobre todo de liceos de lenguas extranjeras y una deficiente formación de profesores. Por otra parte, la ideologización de los contenidos llevó a una enseñanza escasa o inexistente de la cultura y la civilización de la lengua objeto de estudio. En su lugar se trataban textos de civilización rumana o políticos.

La uniformidad del sistema producía uniformidad de materiales. Los manuales tenían una estructura, un diseño y contenidos similares, pues prácticamente todos ellos eran editados por la *Editorial Didáctica y Pedagógica*, sometida a las consignas establecidas por el régimen. El adoctrinamiento se incrementó especialmente a partir de los años 50.

En los años 70, los ejercicios estructurales constituyen la base de la creación de los manuales de la época conjuntamente con la utilización de los medios audios.

En los 80 y especialmente en la universidad, aunque ya aparecen los manuales organizados por temas, los materiales no son “auténticos”. La finalidad de las actividades no es crear conversaciones reales sino reforzar y memorizar conocimientos adquiridos. Las destrezas más trabajadas son la comprensión y la expresión escrita, El método más utilizado es el estructural.

Con posterioridad a la revolución de 1989 se produjo un cambio radical en Rumanía en todos los campos, siendo la enseñanza de lenguas extranjeras uno de los afectados. Este cambio se ve reflejado tanto en los métodos empleados como en los manuales utilizados a partir de entonces. De la enseñanza de orientación ideológica se dio el paso a un tipo de enseñanza más abierto, más comunicativo. La comercialización de manuales elaborados fuera del país fue un factor no despreciable dentro de ese proceso.

En los manuales más recientes se observa por una parte un enfoque de las metodologías comunicativas actuales en la enseñanza del vocabulario y la práctica de las distintas destrezas, pero por otra parte se siguen empleando métodos más tradicionales en la enseñanza de la gramática. Estos aspectos han sido verificados a través de las encuestas realizadas a los estudiantes de la Universidad Babes-Bolyai de Cluj-Napoca (Tunsoiu, 2014).

Los enfoques tradicionales permanecen más o menos activos entre los alumnos, especialmente en el aprendizaje de la gramática debido probablemente al estilo de enseñanza recibido con un fuerte arraigo de la metodología tradicional en el que la gramática ocupaba un lugar principal. Esto no impide por otra parte, que los profesores adopten cada vez más un estilo eminentemente comunicativo.

En cuanto a la enseñanza del español, su presencia aún es reducida, aunque se constata un progresivo interés debido a la inmigración rumana en España y a la percepción positiva por parte de los jóvenes rumanos hacia la lengua y la cultura española.

Respecto a la relación profesor-alumno, aún tiene lugar en muchos casos una alta distancia al poder en el que la figura del profesor se considera la verdadera transmisora de conocimientos estableciendo una relación de superioridad con los alumnos a los que se les penaliza cada vez

que cometen un error. Esto puede dificultar un clima de interacción y comunicación en el aula obstaculizando principalmente la participación oral e imposibilitando el trabajo por parejas o en grupo.

En conclusión, actualmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Rumanía, se alternan por tanto métodos tradicionales, (ejercicios estructurales, el uso de textos literarios y en un enfoque deductivo en la enseñanza de la gramática), conjuntamente con métodos comunicativos (actividades de interacción, de trabajo por parejas o en grupo). Este enfoque comunicativo se está incorporando paulatinamente con una presencia cada vez mayor de materiales auténticos en los manuales, e introduciendo el elemento cultural de la lengua objeto de estudio. El enfoque por tareas también experimenta una progresiva introducción atendiendo a las peculiaridades del grupo y según el estilo de aprendizaje tanto de alumnos como de profesores.

Se puede afirmar que el aprendizaje de lenguas en Rumanía está integrando de manera paulatina los métodos y enfoques actuales, adaptándolos a la tradición educativa rumana, uniendo diferentes elementos y herramientas bajo una metodología que podríamos considerar ecléctica.

En el contexto de la enseñanza del español en los centros encuestado en la Comunidad de Madrid, la percepción de los profesores de español respecto al alumnado rumano es la de alumnos cooperativos, aunque prefieren el trabajo individual al colectivo. A los alumnos rumanos no les importará cooperar y trabajar en grupo siempre y cuando la tarea esté monitorizada por el profesor y tenga una estructura y objetivos claramente definidos. Los profesores indican también que los alumnos rumanos son respetuosos con la figura del profesor y mantienen una distancia frente al mismo. Estos comportamientos puede que hayan sido en parte motivados por el tipo de formación de idiomas recibido en Rumanía (especialmente en los alumnos más mayores educados antes de la Reforma Educativa).

Cultura, EA e implicaciones pedagógicas

En relación a los estudios que relacionan EA y dimensiones culturales las diferencias de estilo se explican en relación a la dimensión cultural sobre la que los países comparados en el estudio son diferentes. Los patrones culturales de una sociedad se reflejan en los patrones

culturales de su entorno de aprendizaje, de aquí que las dimensiones culturales tengan implicaciones en los estilos y enfoques de aprendizaje.

La asociación latente entre el nivel de individualismo/colectivismo de los estudiantes y la preferencia por el aprendizaje por experimentación/observación ha sido probada en numerosos estudios. Cuanto mayor es el nivel de colectivismo de una cultura, mayor es la preferencia de sus miembros por la observación y la reflexión. Otros estudios vinculan colectivismo con *conceptualización abstracta* o estilo teórico.

En general, los resultados de los estudios de las dimensiones culturales que impactan las diferencias de estilo demuestran que los individuos tienden a tener un estilo de aprendizaje más abstracto o teórico en los países con un alto colectivismo, alto nivel de evitación de incertidumbre, orientación hacia el futuro e igualdad de género. Los individuos pueden que tengan un estilo de aprendizaje más reflexivo en países con un nivel de colectivismo alto y una evitación de incertidumbre alta. En la Rumanía colectivista y con un nivel alto de distancia al poder y de evitación de incertidumbre, se confirman estos resultados mostrando una dominancia de los estilos teórico y reflexivo durante el periodo comunista. El estilo “colectivista” puede conducir a una falta de disposición de los alumnos a ser participantes activos en la clase debido a los mecanismos de inhibición frente al grupo. Por otra parte, la alta distancia al poder hacia la figura del profesor, les lleva a no participar a menos que el profesor les pregunte personalmente. Este tipo de situaciones de aprendizaje pueden conducir a un tipo de aprendizaje mediante la observación (reflexivo) y teórico.

Los profesores deben ser sensibles a las necesidades de estos estudiantes a la hora de poner en práctica métodos de enseñanza que puedan requerir de su participación en frente de la clase. Para tratar estas potenciales dificultades, los profesores han de equiparse con aquellas técnicas de enseñanza/aprendizaje individualistas que permitan sentirse cómodos y seguros a este tipo de estudiantes.

En cuanto a la relación profesor-alumno, las dimensiones con mayor impacto son *Individualismo y Distancia al Poder*. Niveles altos en ambas dimensiones pueden afectar el tipo de comunicación en el aula. En el caso de un alto nivel de individualismo, el profesor se considera una guía y se permite una comunicación bidireccional en la que los estudiantes se sienten más libres para hablar y participar. En el caso de las culturas con una alta distancia al poder, el respeto a la figura del profesor como portador de conocimiento puede inhibir la comunicación y la participación en clase.

Respecto a la dimensión *Evitación de incertidumbre*, el alto nivel de la sociedad rumana comunista pudo ser la causa de la preferencia por situaciones de aprendizaje estructuradas y con objetivos fijos. Había también una preferencia por soluciones correctas inequívocas a los problemas y se optaba por la búsqueda exhaustiva de fuentes de información en torno a un tema. Este tipo de cultura educativa puede conducir a estilos de aprendizaje tanto reflexivo como teórico. Por el contrario, sociedades con un bajo nivel de evitación se asocian con la preferencia por la experimentación activa. Esta situación parece ocurrir en el grupo de alumnos más jóvenes en el que prevalece el estilo activo. Este cambio de estilo dominante en este grupo podría haber estado influido por el tipo de enseñanza implantada por la reforma, en la que, como se ha indicado anteriormente, se estimula un tipo de aprendizaje afín con las preferencias de este estilo.

Respecto a la percepción de la cultura educativa, los resultados de este estudio han mostrado que la percepción puede verse afectada por el tipo de estilo dominante. Los aspectos culturales y educacionales que se relacionaban con las características de un cierto estilo recibieron consistentemente puntuaciones más altas entre los dos períodos (antes y después de 1990) para ese estilo, en otras palabras, los estudiantes cuando recordaban sus experiencias educativas, recordaban aquellos aspectos de la cultura educacional que se relacionaban con sus estilos de aprendizaje dominantes bien favorable o desfavorablemente.

El contexto cultural de la educación juega un papel significativo en la comprensión de cómo y por qué los estudiantes reaccionan de una manera particular a un entorno de aprendizaje. Sin embargo, en el estudio de los rasgos y características de un grupo cultural o étnico específico es importante ser consciente de la posibilidad de caer en generalizaciones y estereotipos que podrían ignorar las variaciones individuales dentro del grupo. En la medida en que tratamos de acomodar las diferencias de aprendizaje culturales, es fundamental al mismo tiempo valorar la individualidad de cada persona. Si creemos que la gente aprende de maneras distintas, entonces veremos los EA desde una manera comprensiva guiando las decisiones y prácticas educativas, y promoviendo la diversidad en todos los aspectos de la escuela

En general los estudios constatan que la cultura y el área de especialización tienen un impacto sobre los estilos de aprendizaje. Estos resultados son de particular importancia para el campo de la educación además del de la gestión empresarial. Los educadores necesitan ser conscientes de que el condicionamiento de ciertas culturas puede entrar en conflicto con los requerimientos de estilo o de enfoque de aprendizaje de la corriente principal en la cultura

dominante o bien chocar con los requerimientos específicos de la especialidad.

Cabe mencionar que Alonso (1995, pág.157) ha planteado la necesidad de profundizar en los estilos de aprendizaje y nos recuerda algunas sugerencias para mejorar y optimizar los estilos de aprendizaje al señalar que “el discente más capacitado será aquél que sea capaz de aprender en cualquier situación que se presente”. En este sentido es de vital importancia considerar que se necesita desarrollar un buen nivel de preferencia en todos los estilos de aprendizaje porque nos permitirá un mejor aprendizaje en todas las situaciones.

Las ideas sobre cultura y estilos de aprendizaje pueden ser de gran ayuda a profesores ya que implican una instrucción diversificada. Un profesor que verdaderamente comprende la cultura y los EA y que cree que todos los estudiantes pueden aprender de una manera o de otra, ofrecerá oportunidades para que todos los estudiantes tengan éxito.

Investigaciones futuras

La reciente globalización ha demandado una nueva línea de investigación sobre las tendencias globales en estilos de aprendizaje. Los resultados indican que los estudiantes que estudian en universidades extranjeras no tienen grandes problemas en adaptarse y cambian sus estilos de aprendizaje, combinando elementos requeridos por el contexto académico del país receptor y elementos propios traídos a la nueva situación de aprendizaje. Esta investigación sugiere otra vía de estudio en la que se analice hasta qué punto los alumnos extranjeros que aprenden español en España, se acomodan a las maneras de enseñar propias del país y adaptan sus estilos de aprendizaje a los requerimientos de los centros y cursos donde se forman. Por otra parte, debido a las limitaciones de la muestra, los resultados presentados en este trabajo, necesitan ser replicados con muestras mayores y estudios adicionales para confirmar por una parte la influencia de la cultura en los estilos y por otra hasta qué punto nuestra percepción de la cultura educativa está tamizada por nuestra personalidad y también por nuestras preferencias de estilo.

Otra área abierta a investigación y no cubierta en el estudio presente sería la realización de un análisis sobre la situación de la interculturalidad en los centros de Educación de Adultos, con el objetivo de conocer cuál es la realidad de las aulas multiculturales, especialmente hasta qué punto el profesorado adopta medidas de integración y de diversificación de la enseñanza

con la finalidad de servir a las diferencias de estilo individuales y culturales.

Bibliografía

- Abramson, N. R., Keating, R. J. and Lane, H. W. (1996). Cross-national cognitive process differences: A comparison of Canadian, American and Japanese managers. *Management International Review*, 2, 123-147.
- Acevedo, C. G., Chiang, M. T., Madrid, V. and Montecinos, H. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 114-126.
- Acevedo, C. G. and Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 71-84.
- Aciego, R., Martín, E. and Domínguez, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de Psicología*, 19(1), 133-143.
- Acuña, L., Ossa, C. and Jiménez, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile) Investigación y desarrollo, 2(1). Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/5144>
- Aguilera, E. and Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 22-35.
- Aguilera, P. E. (2007). *Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial*. (Unpublished Doctoral Thesis) Universidad de Holguín, Holguín.
- Aleida, G. and González Beltrones, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México, estudio de caso. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 92-102.
- Aleida, G., Maya, J. M. and González Beltrones, A. (2011). Predomina el estilo reflexivo en estudiantes de la licenciatura en derecho de la Universidad de Sonora, México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 224-262.
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. (Doctoral Thesis). Universidad Complutense, Madrid.
- Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 1(1), 4-15.
- Alonso, C. and Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 4-22.
- Alonso, C., Gallego, D. and Honey, P. (1994, 1995). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In Delgado, J. M. and Gutiérrez, J. M (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Editorial

Síntesis.

- Alonso García P. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Doctoral Thesis). UCM, Madrid.
- Allen, B. A. and Butler, L. (1996). The effects of music and movement opportunity on the analogical reasoning performance of African American and White school children: A preliminary study. *Journal of Black Psychology*, 22(3), 316-328.
- Allinson, C. and Hayes, J. (1996). The Cognitive Style Index. *Journal of Management*, 33, 119-135.
- Allinson, C. and Hayes, J. (2012). *The Cognitive Style Index. Technical Manual and User Guide*. UK: Pearson.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Amezcu, M. and Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española en Salud Pública*, 76(5), 423-436.
- Anderson, J. A. (1988). Cognitive styles and multicultural populations. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 2-9.
- Áñez de Bravo, A. (2009). Modelo de aprendizaje holístico del ser: una propuesta pedagógica en orientación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 177-195.
- Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life: a guide to reversal theory*. Washington DC: American Psychological Association.
- Araújo, R. A. and Ribeiro de Almeida, S. (2014). Estilos de aprendizagem e variáveis influenciadoras: um estudo entre alunos tradicionais e não tradicionais do curso de ciências contábeis em uma universidade pública. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 203-228.
- Arbeláez Gómez, M. C. (2002). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas* 29. Retrieved from <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>
- Astete, M., Castillo, and Zuleta, M. (2010). Estilos de aprendizaje en la formación inicial docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/48/21>
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.
- Au, C. and Entwistle, N. (1999). Memorisation with understanding in approaches to studying: Cultural variant or response to assessment demands?. *European Association for Research on Learning and Instruction Conference*. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/>
- Auyeung, P. and Sands, J. (1996). A Cross Cultural Study of the Learning Style of Accounting Students. *Accounting and Finance*, 36, 261-274.
- Bălăceanu, G. (2010). *Psihologia învățării și perspectivele psihologice ale educației: lucrare metodică-științifică*. Craiova: S.N.
- Barbe, W. B. and Swassing, R. H. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, OH: Zaner-Bloser, Inc.

- Bărdaş, A. C. (2013). *La importancia del currículo opcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE*. Sibiu: Universitatea Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca.
- Barmeyer, C. I. (2004). Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 577-594.
- Barmeyer, C. and Mayrhofer, U. (2002). Le management interculturel: Facteur de réussite des fusions - acquisitions internationales. Gérer et Comprendre. *Annales des Mines*, 70, 24-33.
- Barron, P. E. and Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management. *Australia Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(2), 15-27.
- Barroso, J. E. (2010). *El error y su corrección : análisis de errores en aprendientes rumanos de E/LE: el sistema verbal*. Craiova: Scrisul Românesc.
- Baskerville, R. F. (2003). Hofstede never studied culture. *Accounting, Organizations and society*, 28, 1-14.
- Bean, R. E. (1990). *Cognitive Styles of Korean and Japanese Adults Learning English in the U.S.* (Doctoral Thesis). Alaska Pacific University. (ERIC ED 321 530).
- Belenky, M., Clinchy, B. and Goldberger, N. (1986). *Women ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Belle, F. (1990). Less femmes cadres. Quelles differences dans la difference? In Chanlat, J. F. (ed.), *L'individu dans l'organisation*, (pp. 431-465). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Benedict, R. (1946). *The chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bennett, C. I. (1986, 1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Needham Heights: MA Allyn and Bacon.
- Bennett, J. M. (1986). Modes of cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
- Berkova, M. (2012). The impact of diversity on Learning Style Preference. (Memoria de Master). Lauder Business school, Viena.
- Berry, J. W. (1966). Temne and Eskimo perceptual skills. *International Journal of Psychology*, 1, 207-199.
- Berry, J. W. (1979). Culture and Cognitive Style. In Marsella, A., Tharp, R. and Ciborowski T. (eds.), *Perspectives on Cross-Cultural Psychology*. San Francisco: Academic Press.
- Bert, C. R. G. and M. Bert. (1992). *The Native American: An Exceptionality in Education and Counseling*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 351 168).
- Bialystok, E. (1994). *In other words: The science of psychology of 2nd language acquisition*. New York: Basic Books.
- Biggs, J. B. (1970). Faculty patterns in study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22,

161-174.

- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bircea, C. (2000). *The EFA 2000 Assesment: country reports, Romania*. Retrieved from http://www.unesco.org/education /wef/countryreports /romania/rapport_1.html.
- Birzea, C. y. Badescu, M. (1998). *Financing the public education in Romania. Policy issues and data availability*. Bucarest: Editura Alternative.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Blanco, E. R. (2014). Estilos de aprendizaje y promedio académico en estudiantes de bacteriología y laboratorio clínico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 202-219.
- Blumer, H. (1982). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Bocciolesi, E. and Rosati, A. (2015). CHAEA entre sinestesias y emociones. Aplicación y desarrollo en la universidad de Perugia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 51-69.
- Boland, G., Sugahara, S. Opdecam, E. and Everaert, P. (2011). The impact of cultural factors on students' learning style preferences: A global comparison between Japan, Australia and Belgium. *Asian Review of Accounting*, 19(3), 243 – 265.
- Bond, M. H. (1992). *The Psychology of the Chinese People*. New York: Oxford University Press.
- Boyatzis, R. E. and Kolb, D. A. (1995). From learning styles to learning skills: the executive skills profile. *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), 3-17.
- Brăescu, M. (1979). *Méthodologie de l'enseignement du français*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Braham, R. (1972). *Education in Romania: A Decade of Change*. Washington, D.C.: Office of Education (DHEW).
- Brater, M. (2000). Education and training in times of globalization In Søgaaard, J. and Wollschlager, N. (eds.). *Internationalising vocational education and training in Europe*. Salónica: Cedefop.
- Bruand - Exner, L. (2009). Didactique du français langue étrangère et coopération éducative en Roumanie, 4, 15-18. *Synergies Roumanie*, 4, 15-18.
- Caccavale, T. (2007). *The correlation between second language learning and native language skill development*. *Learning Languages*, 13(1) , 30-32.
- Cagliolo, L., Junco, C. and Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socio-económico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 23-33.
- Cala, R., Riera, M. and Jaramillo, M. (2014). Determinación de los estilos de aprendizaje de estudiantes de 1er curso de Ing. Industrial y Electrónica de la Universidad Técnica del

- Norte. Ibarra. Ecuador. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 43-67.
- Camarero, F.J. (1999). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. (Doctora Thesis). Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología, Oviedo.
- Canales, M. (Coord. Ed.). (2006). Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios. Santiago: Editorial LOM.
- Canalejas, M. C., Martínez, M. L., Pineda, M.C., Vera, M. L., Soto, M., Martín, A. and Cid, M .L. (2004). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=343>
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99.
- Catalán, S., Lobos, C. and Ortiz, V. (2012). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos y profesores de las carreras de pedagogía en inglés y educación diferencial, UST Viña del Mar. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 85-96.
- Catriquir, D. E. (2015). *Desempeño profesional del profesorado de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de chile*. (Doctoral Thesis). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Cazau, P. (2005). Los estilos de aprendizaje. Generalidades. Retrieved from :http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm.
- Certo, S. C. and Lamb, S. W. (1980). An investigation of bias within the learning style inventory through factor analysis. *Journal of Experiential Learning and Simulation*, 2, 1-7.
- Ciobanu, M. (2008). Teaching history and building a democratic future: Reflections from post-communist Romania. *Democracy y Education*, 17 (3), 58-62.
- Ciocârlie, C. (1975). *Cours de méthodologie du français*. Timișoara: Tipografía de la Universidad de Oeste.
- Ciolan, L. and Serban, M. (2005). Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana en Formación Profesional. *Formación Profesional, Revista Europea*, 36, 51-63.
- Claxton, C. S. (1990). Learning styles, minority students, and effective education. *Journal of Development Education*, 14, 6-8.
- Coelho da Fonseca, M. F., Amodeo, O. F., Da Silva, T., Cardoso, G. and Muszkat, M. (2013), Analise entre a associação dos estilos de aprendizagem com o gênero, faixa etária e inteligência de crianças brasileiras do ensino fundamental. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 212-229.
- Coffey, A. and Atkinson, P., (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Network.
- Cole, M. (1971). *The Cultural Context of Thinking and Learning*. New York: Basic Book.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Colenci, A. T. (2011). Estilos de aprendizagem de Kolb: estratégias para a melhora do ensino-aprendizagem. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(4). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/59/34>
- Coloma, C. R., Manrique, L., Revilla, D. and Tafur, R. (2004). Estilos de aprendizaje en una muestra de alumnos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, matriculados en el semestre 2001-I. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Comşa, M. T. (2007). *Sistemului universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*. Retrieved from Fundația Soros România: http://www.fundatia.ro/sites/default/files/36_34_Sistemul_universitar_romanesc.pdf.
- Cosmin, L. (1997). *Methodologie de l'enseignement du francais langue etrangere: cours*. Cluj-Napoca: S.N.
- Cox, B. and Ramirez, M. (1981). Cognitive styles: Implications for multiethnic education. In Banks, J. (Ed.), *Education in the 80s: Multiethnic Education* (pp. 61-71). Washington, DC: National Education Association.
- Crane, D. (Ed.), (1994). *The sociology of culture*. Oxford: Blackwell.
- Craveri, A. M. and Anido, M. (2015). El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 43-65.
- Cuadrado, I. (2007). *Estereotipos de género*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cuniță, A., Drăghicescu, J. and Popa, E. y. (1997). *Predarea și învățarea limbilor străine în România în perspectivă europeană*. Iași: Editura Alternative.
- Curry, L. (1983). An organization of learning style theory and constructs. In Curry, L. (ed.) *Learning style in continuing medical education*. Ottawa, Ontario: Council on Medical Education, Canadian Medical Association.
- Chanchani, S. (1998). *An empirical validation of Hofstede's dimensions of value*. Working paper, School of Accounting and Commercial Law, Victoria University, Wellington, New Zealand.
- Chapman, M. (1997). Social Anthropology, business studies, and cultural issues: preface. *International Studies of Management and Organization*, 26(4), 3-29.
- Charlesworth, Z. M. (2008). Learning Styles across cultures: suggestions for educators. *Education and Training*, 50(2), 115-127.
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. In Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-276). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Chevrier, J. Fortin, G., Théberge, M. and Leblanc, R. (2000). Le style d'apprentissage: une perspective historique. *Education et francophonie*, 28(1), 20-46.

- Chireac, S. M. (2012). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino: un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Cluj-Napoca.: Presa universitară clujeană .
- Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa (Trad. C. Pavón). In Denzin, N. and Lincoln, Y. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* Vol. I (pp. 283-331). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Da Cuña, I., Soto, M., Lantarón, E. M. and Labajos, M. T. (2014). Influencia del género en los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de fisioterapia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 150-178.
- D'Andrade, Roy G. (1984). Cultural meaning systems. In Shweder, R. A. and Levine, R. (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 88-119). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dănescu, E. (2011). La perspective interculturelle de la communication dans le contexte scolaire. In Tomescu, A. M. (ed.), *Langue et littérature. Repères identitaires en contexte européen* (pp. 352-359). Pitești: Editura Universității din Pitești.
- Das Chagas, E., Martins do Amaral, L. A. and Moreira, L. R. (2015). Utilização de estilos de aprendizagem no desenvolvimento de ambientes virtuais voltados à educação a distancia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 113-145.
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. and Rinaudo, M. C. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 48-66.
- De La Garanderie A. (1980), *Les profils pédagogiques: discerner les aptitudes scolaires*. Paris: Le Centurion (coll. Paidoguides).
- De Mola, L. (2008). Los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado "Nuestra Señora de Guadalupe" de la provincia de Huancayo – Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 201-2213.
- De Moya, V., Hernández Bravo, J. A., Hernández Bravo, J. R. and Cózar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 140-152.
- De Vita, G. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (2), 165-174.
- Deal, T. E. and Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Del Barrio, J. A. and Gutiérrez, J. N. (2000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 180-186.
- Delgado, A. R. and Prieto, G. (1993). Limitaciones de la investigación sobre las diferencias sexuales en cognición. *Psicothema*, 5(2), 419-437.
- Denzin, NK. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Desai, R. and Tailor, D. W. (1998). Learning styles of accounting students in multicultural cohorts. *Asian Review of Accounting*, 6, (1), 121-142.
- Dewey, J. (1897). My pedagogical creed. *The School Journal*, 4(3), 44-59.

- Dewey, J. (1933) *How We Think*. New York: Heath.
- Di, Y. H. (2002). *American Culture*. Jilin : Science and Technology Press.
- Doi, T. (1979). *Amae no Kozo*. Tokyo: Kobundo.
- Doi, T. (1981). *The anatomy of dependence*. Tokyo: Kodansha International.
- Donald, J. and Jackling, B. (2007) Approaches to learning: A cross-cultural study, *Asian Review of Accounting*, 15(2), 100-121.
- Dorfman, P. W. Howell, J. P. (1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. *Advances in International Comparative Management*, 3, 127-50.
- Douglas, M. (1970). *Natural symbols: explorations in cosmology*. London: Barrie and Rockliff.
- Douglas, M. (1978). *Cultural bias*. London: Royal Anthropological Institute.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Duhăneanu, C. (1980). *Gramatica limbii spaniole pentru uz școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dunn, K. and Price, G.E. (1979). Identifying individual learning styles. In *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 39-54). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational leadership*, 54, (7), 74-77.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Dunn, R., Gemake, J., Jalali, F. and Zenhausen, R. (1990). Cross-Cultural Differences in Learning Styles of Elementary-Age Students from Four Ethnic Backgrounds. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 18, 68-93.
- Dunn, R. and Griggs, S. (1988). *Learning styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Dunn, R. and Griggs, S. A. (1990). Research on the learning style characteristics of selected racial and ethnic groups. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(5), 261-280.
- Dunn, R. and Griggs, S. (1996). *Hispanic-American Students and Learning Style*. ERIC DIGEST, ED 393607.
- Dupriez, P. and Simons S. (Ed.) (2000). *La resistance culturelle. Fondements, applications et implications du management interculturel*. Bruxelles: De Boeck Universite.
- Durden, G. C. and Ellis, L. V. (1993). A method for identifying the most influential articles in an academic discipline. *Atlantic Economic Journal*, 21, 1-10.
- E. Meneses, P. E. (2013). Estilos de aprendizaje en profesores de la Universidad Tamaulipeca (México). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 71-79.

- Earley, C. and Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Emde, R. N. and Oppenheim, D. (1995). Shame, guilt, and the Oedipal drama: Developmental considerations concerning morality and the referencing of critical others. In Tangen, J. P. and Fischer, K. W. (eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (413-438). New York: Guilford Press.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching*. New York: Wiley.
- Entwistle, N. J. (1988). *Styles of Learning and Teaching*. London: David Fulton.
- Entwistle, N. J. (1992). *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Sheffield, UK: Universities' and Colleges Staff Development Unit Mimeo.
- Entwistle, N. J. (2005). Conceptions of learning and teaching: relationships with study strategies and understanding. In Vosniadou, S. and Baltas, A. (eds.), *Philosophical, historical and psychological approaches to conceptual change*. New York: Cambridge University Press.
- Entwistle, N. J., Tait, H. and McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Entwistle, N. J. (1979, 1983, 1994). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh: Edinburgh Centre to Research into Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, R. N. and Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Farfán S., Gallardo P., Teran J. and Alonso C. (2010). Aplicación de los estilos de aprendizaje para la determinación de los grupos de riesgo en la carrera de informática de la UMSA. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 138-152.
- Favaro G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano/Firenze: RCS/La Nuova Italia.
- Fernandez Olaskoaga, L. (2008). Estilos de aprendizaje, motivación de logro y satisfacción en los contextos on-line. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 153-169.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Ferrell, B. (1983). A factor analytic comparison of four learning-styles instruments. *Journal of Educational Psychology*, 75, 33-39.
- Fleming, N. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. New Zealand: Christchurch.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Freedman, R. and Stumpf, S. (1980). Learning Style Theory: Less than Meets the Eye. *Academy of Management Review*, 5, 445-447.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Organización y notas de Ana María Araújo (1ª ed.), Buenos Aires: Fondo de Cultural Económica.
- Fridland, G. H. (2002). *Adult learning styles and cultural background: A comparison of the learning style preferences of American teachers of English as a second language and Chinese teachers of English as a foreign language*. (Unpublished Master dissertation). University of Memphis, TN.

- Fuente, J., Justicia, F., Arcilla, I. and Soto, A. (1994). *Factores condicionantes de las estrategias de aprendizaje y del rendimiento académico en alumnos universitarios a través del ACRA*. Almería: Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and creation of prosperity*. London: Hamsih Hamilton.
- Furnham, A. (1995). *The relationship of personality and intelligence to cognitive style and achievement*. In Sklofske, D.H. and Zeidner, M. (eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum.
- Fyans, L. J., Salili, F., Maehr, M. L. and Desai, K. A. (1983). A Cross-cultural exploration into the meaning of achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(5), 1000-1013.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad. In Canales, M. (Coord.-Ed.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago: Editorial LOM.
- Gallego, D. (2008). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 16-27.
- Gallego, D. J., Negro S., Fernandez-Carballido, A. and Raposo, R. (2010). Evolución de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de farmacia en los últimos 6 años. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 128-137.
- Gallego, D. and Alonso, C. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 23-34.
- Gallego, D., Negro, S., Fernandez-Carballido, A. and Raposo, R. (2010). Evolución de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de farmacia en los últimos 6 años en dos universidades de Madrid. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 128-137.
- García, A. M. (2006). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1(1), 73-86.
- García Cué, J. L. (2006). *Aprendizaje*. Retrieved from <http://www.jlgcue.es/aprendizaje.htm>
- García Cué, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. (Doctoral Thesis). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Cué, J. L., Santizo, A. and Alonso, C. M. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 3-21.
- García Cué, J. L., Santizo, J. A. and Jiménez, M. (2004). Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores de postgrado de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- García Luna, A. J., Lozano, A. and Tamez, C. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 146-174.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.

- Garizabalo, C. M. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería y su relación con el desempeño en las pruebas saber pro. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 97-110.
- Gauthier, C., Desbiens, J., Malo, A., Martineau, S. and Simard, D. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir de enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, L and Poulin, N. (1985). *Savoir apprendre*. Sherbrooke: Université of Sherbrooke.
- Gay, G. (1994). *At the Essence of Learning: Multicultural Education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Phi.
- Gay, G. (2010). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. North Central Regional Educational Library. Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsdp/le0gay.htm>, accessed 7/1/2010.
- Gay, L. R. (1980). *Educational evaluation and measurement*. Columbus, OH: Merrill.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Genov, J. (2004). *Why do we achieve so little ?*. Sofia: Prosoft.
- Gernon, H. and Wallace, R. S. O. (1995). International accounting research: a review of its ecology, contending theories and methodologies. *Journal of Accounting Literature*, 14, 54-106.
- Ghioldinescu, L. (1945). *L'enseignement roumain en Transylvanie*. Sibiu: Centrul de Studii si Cercetări privitoare la Transilvania.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goldman, R. D. and Hudson, D. J. (1973). A multivariate analysis of academic abilities and strategies for successful and unsuccessful college students in different major fields. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 364-370.
- Goldman, R. D. and Warren, R. (1973). Discriminant analysis of study strategies connected with college grades success in different major fields. *Journal of Educational Measurement*, 10(1), 39-47.
- Goldstein, K. and Blackman, S. (1978). *Cognitive style: five approaches and relevant research*. New York: Wiley.
- Gómez, M. et al. (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 2. Retrieved from <http://www.aufop.org/publica/reifp/o3v6n2.asp>
- González Bello, E. O., Aleida, G. and González Beltrones, A. V. (2015). Diferencias significativas de los estilos de aprendizaje con las características del estudiante en la educación superior de México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 201-221.
- González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 51-70.
- Gow, L. and Kember, D. (1990). Cultural Specificity of Approaches to Study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 356-63.

- Grasha, A. and Riechman, S. W. (1975). *Student learning style questionnaire*. Cincinnati: University of Cincinnati, Faculty Resource Center.
- Gray, S. J. (1988). Toward a theory of cultural influence on the development of accounting system internationally. *Abacus*, 24(1), 1-15.
- Gregorc, A. (1979). Learning/Teaching styles: their nature and effects. In Keefe, J. W. (eds.), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs* (pp. 19-26). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Gregorc, A. (1982). *Gregorc Style delineator*. Maynard, M. A.: Gabriel Systems.
- Gregorc, A. and Ward, H. B (1977). Implications for learning and teaching: A new definition for individual. *NASSP Bulletin*, 401(6), 20-26.
- Gregory B., Sugahara, S., Opdecam, E. and Everaert, P. (2011). The impact of cultural factors on students' learning style preferences : A global comparison between Japan, Australia and Belgium. *Asian Review of Accounting*, 19(3), 243 – 265.
- Grigorenko, E. L. and Sternberg, R. J. (1995). Thinking and style. In Saklofske, D. H, and Zeidner, M. (eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, (pp. 205-30). New York: Plenum Press.
- Griggs, S. A. and R. Dunn. (1989). The Learning Styles of Multicultural Groups and Counseling Implications. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 146–155.
- Grimes, S. K. (1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning study strategies. *Journal of College Student Development*, 36(5), 422-430.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. In Denman, C. and Haro, J. A. (Comps.), *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Guerrero, E. and Osmany, P. (2014). Experiencias de una capacitación sobre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 130-149.
- Guild, P. (2001). *Diversity, learning style and culture*. Retrieved from John Hopkins. Faculty of Education: [http:// education.jhu.edu /PD/ new horizons/ strategies/topics/Learning%20Styles/ diversity. html](http://education.jhu.edu/PD/new_horizons/strategies/topics/Learning%20Styles/diversity.html)
- Guild, P. B. and Garger S. (1998). *Marching to different drummers* (2nd Ed). Alexandria, VA: ASCD.
- Gullo, D. (1988). An investigation of cognitive tempo and its effects on evaluating kindergarten children's academic and social competencies. *Early Child Development and Care*, 34, 201–215.
- Gutiérrez Tapias, M. and García Cué J. L. (2014). Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 45-63.
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué, J. L. and Melaré, D. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la universidad de Valladolid, España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 55-64

- Gutiérrez Tapias, M., García Cué, J. L., Vivas, M. and Santizo, J. A. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/50/24>
- Hale-Benson, J. E. (1986). *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (2004). *Etnografía. Métodos de investigación* (2^a ed. revised). Barcelona: Paidós.
- Hampden-Turner, C. and Trompenaars, A. (2000). *Building cross-cultural competence*. London: Yale University Press.
- Hansen, K. and Keuchel, S. (2005). Cross-cultural learning: differences and similarities between EU and ASEAN students. Method and core results. Paper presented in the Proceedings of the *First International Conference on Intercultural Communication Competence: Implications for Business, Education and Politics*, Singapore October 5–7.
- Harrison, G. L., McKinnon, J. L., Panchapakesan, S. and Leung, M. (1994). The influence of culture on organizational design and planning and control in Australia and the United States compared with Singapore and Hong Kong. *Journal of International Financial Management and Accounting*, 5, 242–261.
- Harrison, G. L. and McKinnon, J. L. (1999). Cross-cultural research in management control systems design: a review of the current state. *Accounting, Organizations and Society*, 24, 483–506.
- Hartnett, D (1976). The relation of cognitive style and hemispheric preference to deductive and inductive second language learning. (Master dissertation), L.A: University of California.
- Hayashi, M. (1999). Where grammar and interaction meet: A study of co-participant completion in Japanese conversation. *Human Studies*, 22(2-4), 475-499.
- Hayes, J. and Allinson, C. W. (1988). Cultural Differences in the Learning Styles of Managers. *Management International Review*, 28, 75-80.
- Hederich, C. and Camargo, A. (2000) Estilo cognitivo en la Educación. *Itinerario Educativo*, 36, 43 -74. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Hedges, L.V. and Nowell, M. (1995). Sex differences in mental test-scores, variability and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45.
- Hemilse Acevedo, M.: El proceso de codificación en investigación cualitativa. In *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Retrieved from www.eumed.net/rev/cccss/12/
- Heredia, A. (1999). *Cultural learning styles*. Retrieved from World of Education: <http://library.educationworld.net/a12/a12-166.html>
- Hernández, P. F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Herrmann, N. (1981). The Creative Brain. *Training and Development Journal*, 35(10), 10-16.

- Herrmann, N. (1996). *The whole brain business book*. New York: McGraw-Hill.
- Hervás, R. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 1(1), 143-167.
- Hilliard, A. G. (1989). Teachers and cultural styles in a pluralistic society. *NEA Today*, 7(6), 65-69.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1981). Culture and Organizations. *International Studies of Management and Organization*, 10(4), 15-41.
- Hofstede, G. (1981). Do American theories apply abroad? A reply to Goodstein and Hunt. *Organizational Dynamics*, Summer, 63-8.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Hofstede, G. (1997). *Culture and organization: Software of mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2nd Edition. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2002). Dimensions do not exist: A reply to Brendan McSweeney. *Human Relations*, 55(11), 1355-1361.
- Hofstede, G. (2005). *VSM94-Manual*. Retrieved from <http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/~1st-VSM.html>.
- Hofstede, G. (2006). What did GLOBE really measure? Researchers'minds versus respondents' minds. *Journal of International Business Studies*, 37, 882-896.
- Hofstede. (s. d.). *Culture. What is culture?* Retrieved from <http://www.geerthofstede.nl/culture>
- Høivik, T. (1974). Dezvoltarea României: Grup de Studiu. *Journal of Peace Research*, 11(4), 281-296.
- Holman, D., Pavlica, K. and Thrope, R. (1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education. *Management Learning*, 28, 135-148.
- Honey, P. and Mumford, A. (1986, 1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey.
- Hong Jian (2009). A Contrastive Study of Cultural Diversity of Learning Styles between China and the United States. *International Education Studies*, 2(1), 163-166.
- Hoopes, D. S. and Pusch M. D. (1981). Definition of Terms. In Pusch, M. (Ed.), *Multicultural Education*, (pp. 2-38). La Grange Park, IL: Intercultural Network, Inc.
- Hoppe, M. H. (1990). *A comparative study of country elites: International differences in work related values and learning and their implications for managerial training and development*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of North Carolina, Chapel Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. and Gupta, V. (2004) *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage

Publications.

- Hunt, D. E. and Desrosiers-Sabbath, R. (1987). *Évaluation du niveau conceptuel par la méthode du paragraphe à compléter*. Québec: Presses de l'Université.
- Hunt, D. E. (1971). *Matching models in education*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level. In *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (27-38). Reston, Virginia: NASSP.
- Hyde, J. S. (1981). How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using w2 and "d". *American Psychologist*, 36, 892-901.
- Hyland, K. (1993). Culture and learning: A study of the learning style preferences of Japanese students. *RELC Journal*, 24(2), 69-91.
- Ingelhart, R. and Oyserman, D. (2004) Individualism, autonomy and self-expression: the human development syndrome. In Vinken, H. and Ester, P. (eds.), *Comparing Cultures: Dimensions of Culture in a Comparative Perspective* (pp. 74-96). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Irvine, J. J. and York, D. E. (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In Banks, J. A. and Banks, C. A. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- ISC Boston College. (1995). *Third International Mathematics and Science Study - (TIMSS)*. Retrieved from <http://timss.bc.edu/timss1995.html>
- Islam, J., Rahman, A. and Boland, G. (2011). Nexus of learning style with satisfaction and success of accounting students: a cross-cultural study at an Australian university. *International Journal of Learning and Change*. 5(3/4), 288 – 304.
- Istrate, O., Noveanu, G, and Smith, T. (2006). Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36, 1-22.
- Jackson, C. (2002). *Manual of the Learning Styles Profiler*. Retrieved from www.psi-press.co.uk.
- Jackson, T. (1995). European management learning. A cross-cultural interpretation of Kolb's learning cycle. *Journal of Management Development*, 6, 42-50.
- Jacobs, R. L. (1987). *An investigation of the learning style differences among Afro-American and Euro-American high, average, and low achievers*. (Unpublished Doctoral Thesis), Peabody University, CA.
- Jaju, A., Kwak, H. and Zinkhan, G.M. (2002). Learning styles of undergraduate business students: a cross cultural comparison between US, India and Korea. *Marketing Education Review*, 12, 49-60.
- Jalali, F. (1989). *A cross-cultural comparative analysis of the learning styles and field dependence/independence characteristics of selected fourth-, fifth-, and sixthgrade students of Afro, Chinese, Greek, and Mexican heritage*. (Unpublished Doctoral Thesis), St. John's University, Jamaica, NY.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice*. London: Routledge.

- Jiménez, A. A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural* (Master Dissertation). Retrieved from http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_Aida.pdf
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca* (Doctoral Thesis). Retrieved from http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf
- Jippes, M. and Majoor G. D. (2008). Influence of national culture on the adoption of integrated and problem-based curricula in Europe. *Med Educ.*, 42, 279-85.
- Jonassen, D. H. and Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Joy, S. and Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.
- Juárez, C. S. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 136-154.
- Juárez, C. S., Hernández-Castro S. and Escoto, M. C. (2010). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/51/26>
- Juarez, C. S., Rodriguez, G. and Montijo, E. L. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje acra como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 148-171.
- Jung, C. G. and Baynes, H. G. (1921). *Psychological Types or The Psychology of Individuation*. London: Kegan Paul Trench Trubner. (Collected Works Vol.6).
- Kaczmarczyk, L. C. (1998). *Learning Styles and Multiculturalism - The Need to Combine Forces in the Computer Science Classroom*. Retrieved from Chemeketa Community College: http://www.cs.utexas.edu/users/csed/doc_consortium/DC98/kaczmarczyk.pdf
- Kagan, J. (1965). Individual Differences in the Resolution of Response Uncertainty. *Journal of Personality and social psychology*, 2, 154-60.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kainzbauer, A. and Haghirian, P. (2005) Teaching across cultures: European teaching experience in Asian business classrooms. Paper presented in the Proceedings of the *First International Conference on Intercultural Communication Competence: Implications for Business, Education and Politics*, Singapore, October 5-7.
- Kamehameha Schools. Community-Based Early Childhood Education Program (2015). Retrieved from <http://blogs.ksbe.edu/preschool/>
- Katz, N. (1986). Construct validity of Kolb's Learning Style Inventory, using factor analysis and Guttman's smallest space analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 63(3), 1323-1326.
- Katz, N. (1988). Individual learning style, Israeli norms and cross-cultural equivalence of Kolb's learning style inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 361-379.
- Kaufmann, G. (1989). *The assimilator-Explorer Inventory*. O. Martinsen, *Cognitive style and Insight*. (Doctoral Thesis). University of Bergen, Norway.

- Kaulbach, B. (1984). Styles of learning among native children: A review of the research. *Canadian Journal of Native Education*, 11(3), 27-37.
- Keefe, J. W. (1982). *Assesing Student Learning Style. An Overview*. Michigan: Ann Arbor.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style theory and practice*. Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1988). Development of the NASSP Learning Style Profile. In Keefe, J. W. (ed.), *Profiling and utilizing learning style* (pp. 1-21). Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. and Monk (1988). *Learning Style Profile Technical Manual*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. and Monks, J. S. (1986). *Learning style profile examiners' manual*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principal.
- Kerr, D. B. (2004). *A cross cultural study of the learning styles of practicing accountants in Mexico and United States*. (Unpublished master dissertation). The Steinhardt School of Education, New York University.
- Kewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- King, C. (2006). Remembering Romanian Communism. *Slavic Review* 66 (4), 718-723.
- Kirby, J. R., Moore, P. J. and Schofield, N. J. (1988). Verbal and visual learning styles. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 169-184.
- Kirby, P. (1979). Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition. *Information Series*, 195. Columbus, OH: Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education.
- Kitayama, S. and Markus, H. R. (1994). Introduction to cultural psychology and emotion research. In Kitayama, S. and Markus, H. R. (eds.), *Emotion and culture: empirical studies of mutual influence* (pp. 1-19). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Kleinfeld, J. (1994). Learning styles and culture. In Lonner, W. J. and Malpass R. S. (eds.), *Psychology and Culture*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kleinfeld, J. S. (1971). Visual memory in village Eskimo and urban Caucasian Children. *Arctic*, 24, 132-138.
- Kleinfeld, J. S. and Nelson, P. (1991). Adapting instruction to Native Americans' learning styles: An iconoclastic view. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22(2), 273-282.
- Kluckhohn, C. (1951). The Study of Culture. In. Lehner, D. and Lasswell, H.D. (eds.), *The Policy Sciences*. Stanford: Stanford University Press.
- Kluckhohn, F. R. and Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston: Row, Peterson and Company.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A. and Neville, A. (2001). Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching program. *Reflective Practice*, 1, 924-935.
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005). *The Cole Learning Style Inventory-Version 3.1 2005 Technical*

- specifications. Boston, MA: Hay Group Transforming Learning. Retrieved from www.learningfromexperience.com
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2007a). *Experiential Learning Theory, Bibliography: 1971-2005*. Retrieved from www.learningfromexperience.com
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2007b). *Experiential Learning Theory Bibliography: Recent Research 2005-2007*. Retrieved from www.learningfromexperience.com
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2008). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. In Armstrong, S. J. and Fukami, C. (eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.
- Kolb, D. A. (1974). On Management and the Learning Process. In Kolb, D. A., Rubin I. M. and McIntyre, J. M. (eds.), *Organizational Psychology, a book of readings* (pp. 27-42). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, D. A. (1985). *LSI, Learning Style Inventory: Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston, Massachusetts: McBer and Company.
- Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory—version 3.1: self scoring and interpretation booklet*. Boston, MA: Hay Group Transforming Learning.
- Kroeber, A. L. and Parsons, T. (1958). The concepts of culture and of social system. *The American Sociological Review*, 23, 582-3.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labatut, E. M. (2004). Estilos de aprendizaje y metacognición: el aprendizaje. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Labatut Portilho, E. (2015). Os estilos de aprender e ensinar da professora alfabetizadora. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 214-225.
- Labatut Portilho, E. and Beltrami, K. (2009). Estudo piloto de normatização do inventário portilho/beltrami de estilos de aprendizagem para crianças brasileiras. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 70-82.
- Labatut, E. M. and Lupion, P. (2004). El profesor universitario en el proyecto MATICE. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Lafontaine, R. and Lessoil, B. (1989). *Êtes-vous auditif ou visual?* Montréal: Québecor.
- Lago, B. and Lilian Colvin, L. and Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: modelo eaap. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 2-22.
- Lave, J. (1988) *Cognitive in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lesser, G., Fifer G. and Clark, D. H. (1965). Mental Abilities of Children From Different Social Class And Cultural Groups. *Monograph of The Society For Research In Child Development*, 30 (4).

- Levinsohn, K. R. (2007) Cultural differences and learning styles of Chinese and European trade students. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(Fall), 12-22.
- Levitin, T. (1973). Values. In Robinson J. P. and Shaver P. R. (eds.), *Measures of Social Psychological Attitudes*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Linowes, R. G. (1993). The Japanese manager's traumatic entry into the United States: Understanding the American-Japanese cultural divide. *Academy of Management Executive*, 7(4), 21-40.
- Liu, M. (1992). Measuring Creative Thinging. In Bond, M. (1992). *The Psychology of the Chinese People*. New York: Oxford University Press.
- Liu, M., Chuang, C. and Wang, S. (1975). *Frequency Count of 40,000 Chinese Words*. Taipei: Lucky Books
- Liu, William T. and Elena S. H. Yu. (1993). Asian American Studies. In Banks, J. A. and McGee, C. A. (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 259-264). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon Publishers.
- Loney, S. (2007). *African American culture y learning styles*. Retrieved from <http://www.slideserve.com/Lucy/african-american-culture-learning-styles-stephenie-loney-11>.
- Loo, R. (1996). Construct validity and classification stability of the revised learning Style inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological measurement*, vol. 56 (3), 529-536.
- Loo, R. (1999). Confirmatory factor analyses of Kolb's Learning Style Inventory (LSI-1985). *British Journal of Educational Psychology*, 69, 213-219.
- Loo, R. (2002). The distribution of learning Styles and types for hard and soft business majors. *Educational Psychology*, 22(3), 349-360.
- López-Aguado, M. and Falcetti, E. S. (2009). Estilos de Aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-24.
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(4). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/53/28>
- López, M. and Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 36-55.
- Lozano, A. and Tijerina, A. (2013). La colaboración en espacios virtuales a través de estilos de aprendizaje desde la perspectiva docente: un estudio de caso. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 38-50.
- Luca, A. (2005). *Employescu. A cross-cultural perspective on Management in Romania*. Bucarest: Editura
- Lukacs, G. (1971). *History and class consciousness*, trans. R. Livingstone. London: Merlin Press. (Originally published in 1922).
- Lum, L., Bradley, P. and Rasheed, N. (2011). Accommodating learning styles in international bridging education programs. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 1(2), 147-168.

- MacLachlan, M. (2007). *Learning styles and culture*. Retrieved from Working abroad: <http://intercultural-training.blogspot.com.es/2007/09/learning-styles-and-culture.html>.
- Madrigal, A. and Trujillo, J. M. (2014). Adaptación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 155-181.
- Manikutty, S. (2010). *The Effects of Nationality on the Approaches to Learning and Studying*. In Neubauer, M., Anuradha, N.S. and Keuchel, S. (eds.). *Cross Cultural Approaches to Learning and Studying*. New Delhi: Macmillan.
- Manikutty, S., Anuradha, N. S. and Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education?. *Interanational Journal of Learning and Change*, 2(1), 70-87.
- Manolache, S. (2003). *Enseigner le français. Cours de didactică a limbii franceze*. Suceava: Editura Univ. Suceava.
- Marabotto, M. I. and Dato, C. (2004). Posibles aplicaciones de la informatización del CHAEA. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Mara-Romocia, M. (2010). *Remarques sur l'enseignement précoce du français langue étrangère dans les classes bilingües*. Timișoara: ORD (Ornella Studio Design).
- Marga, A. (2002). Reform of Education in Romania in the 1990s: A retrospective. *Higher Education in Europe*, 32, 1-2.
- Mariani, L. (fall, 2007). Learning styles across cultures. *Perspectives, a journal of TESOL, Italy*, 34(2). Retrieved from <http://www.learningpaths.org/papers/paperculturalstyles.htm>.
- Markman, R. H. (1996). *Rumania under the soviet yoke*. Boston: MA: Meador Pub.Co.
- Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marriott, P. (2002). A longitudinal study of undergraduate accounting students' learning styles preferences at two UK universities. *Accounting Education: an international journal*, 11(1), 43-62.
- Marshall, J. C. and Merrit, S. L. (1986). Reliability and construct validity of the learning style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 257-262.
- Martel, L. D. (1998). Theories of Learning Styles, Neurosciences, Guided Imagery, Suggestopaedia, Multiple Intelligences, and Integrative Learning. A paper presented to the *New York State Board of Regents' Panel on Learning Styles*. New Haven: Yale University Institute for Social and Policy Studies.
- Martín Castro, L. (2014). Validación de la investigación de estilos de aprendizaje de alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas (México). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 179-202.
- Martín del Buey, F. and Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- Martínez, I. (1998). El sexo como variable sujeto: aportaciones desde la psicología diferencial. In Fernández, J. (coord.), *Género y sociedad*, (pp. 43-70). Madrid: Pirámide.

- Martínez, P. (2004). Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el ámbito del CPR de Laredo. Cantabria. España. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Martínez de Ibarreta, C. et al. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE: un enfoque de género. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 1273-1296.
- Martínez Espinosa, J. (2008). La Enseñanza del español en Europa orientañ. El caso de Bulgaria. *XXI Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Centro Virtual Cervantes. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm.
- Martínez Geijo, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los Estilos de Aprendizaje*. (Unpublished Doctoral Thesis). UNED, Madrid.
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego and Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 3-19.
- Maxwell, J. A. (1996). Methods: what will you actually do? In Maxwell, J. A. *Qualitative research design. An interactive approach* (pp. 214-253). London: Sage Publications.
- McCarthy, B. (1981, 1987). *The 4MATsystem: Teaching to Learning styles with right/left mode techniques*. Barrington, I11.: Excel, Inc.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's. *Learning Styles Educational Leadership journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 54(6).
- McKenna, F.P. (1983). Field dependence and personality: a re-examination. *Social Behaviour and Personality*, 11, 51-5.
- McKenney, J. and Keen, P. (1974). How managers' minds work. *Harvard Business Review*, 52(3), 79-90.
- McLaren, M. (1998). *Interpreting Cultural differences*, London: Peter Francis Publisher.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McMurray, D. (1998). Learning styles and organizational behavior in Japanese EFL classrooms. *Journal of Fukui Prefectural University*, 13, 29-43.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith, a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89-118.
- Melaré, D., Alonso, C. and Ferreira do Amaral, S. (2008). Estilo de uso do espaço virtual. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 88-108.
- Melaré, D., Zuliani, A. M., Souza, J. and Cavellucci, L. (2010). Estilos de aprendizagem e educação a distância: algumas perguntas e respostas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 135-145.
- Melville, S. and Readings, B. (1995). *Vision and textuality*. London: Macmillan.
- Meneses, P. E. (2013). Estilos de aprendizaje en profesores de la universidad tamaulipeca (Mexico). *Revista de Estilos de Aprendizaje* 6(11), 71-79.

- Messick, S. (1976). *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Messick, S. (1994). The Matter of Style: Manifestations of Personality in Cognition, Learning, and Teaching. *Educational Psychologist*, 29(3), 121-136.
- Meyer, J. H. (1995). Gender differences in the learning behaviour of entering first-year university students. *Higher Education*, 29, 201-215.
- Miles de rumanos aprenden español con las telenovelas latinoamericanas. (2009, march 22). Retrieved from Periodista Digital: <http://blogs.periodistadigital.com/emigrantes.php/2009/03/22/miles-de-rumanos-aprenden-espanol-con-la-television>
- Ministère de l'enseignement et de la science. (1990). *Développement de l'éducation: rapport national de Roumanie*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/Romania/nr_mf_rm_1990_f.pdf.
- Miranda, L. and Morais, C. (2008). Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 66-87.
- Misco, T. (2008 a). We did also save people: A study of Holocaust education in Romania after decades of historical silence. *Theory and Research in Social Education*, 36(2), 61-94.
- Misco, T. (2008 b). Nobody told us about what happened: The current state of Holocaust education in Romania. *International Education Review*, 38(1), 6-20.
- Montero, E. F., Sepúlveda, M. J. and Contreras, E. (2010). Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 1er. año de la carrera de medicina veterinaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/55/30>
- Morales-Ramírez, A., Alviter-Rojas, L. E., Hidalgo-Cortés, C. and Zola R. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en computación e informática administrativa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9).
- More, A. J. (1990). Learning Styles of Native Americans and Asians. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Boston. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 330 535).
- Mouritzen, P. and Svara, J. (2001). *Leadership at the apex: politicians and administrators in western local governments*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Muster, D. (1970). Romania: Contemporary Romanian education. *Journal of Education*, 152(3), 64-71.
- Myers, I. B. and McCaulley, M. H. (1985): *A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. and Briggs, K. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton: Educational testing Services, National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- Nalin, S. D. (2002). *History teaching in Romania*. Retrieved from <http://find.galegroup.com/gtx/start.do?prodId=AONE>
- Nascimento, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje, descortinando las competencias profesionales en la visión de los estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de*

Aprendizaje, 5(10), 88-113.

- Nisbett, R.E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently*. New York, NY: Free Press.
- Nishida, H., Hammer, M. R. and Wiseman, R. L. (1998). Cognitive differences between Japanese and Americans in their perceptions of difficult social situations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4, 499-524.
- Nugent, P. S. (1981). Management and modes of thought. *Organizational Dynamics*, 9(4), 44-59.
- Nunney, D. N. and Hill, J. E. (1972). Personalized educational Programs. *Audiovisual Instruction*, 17(2), 10-15.
- Nunney, D. N. and Hill, J. E. (1978). Cognitive style mapping. *Training and Development Journal*, 32(9), 50-57.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García-Rodríguez, M.S., González-Pumariega, S. and García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- O'Leary, T. J. and Levinson, D. (1991). *Encyclopedia of world cultures (Vol. 1)*. Boston, MA: G. K. Hall and Company.
- OECD. (2000). *Reviews of National Policies for Education: Romania*. OECD publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-romania-2000_9789264181731-en
- Ogbu, J. U. (1988). Cultural Diversity and Human Development. In Slaughter, D.T. (ed.), *Black Children and Poverty*, (pp.11-28). San Francisco: Jossey Bass.
- Oliva, J. (1996). Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum. Madrid: Editorial Playor.
- Olry-Louis, I. (1995). L'évaluation des styles d'apprentissage: construction et validation d'une questionnaire contextualisé. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(4), 403-423.
- Ordóñez, F. J., Rosety-Rodríguez, M. and Rosety-Plaza, M. (2003). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de Ciencias de la Salud. *Enfermería Global*, 3.
- Ortiz, A. F. and Canto, P. J. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 160-177.
- Ossa, C. and Lagos, N. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de pedagogía de educación general básica (primaria) de una universidad pública de Chile. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 178-189.
- Oxford, L. R. and Anderson, N. J. (1995). A crosscultural view of learning styles. *Language teaching* (10, 201-215). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oyserman, D., Coon, H. M. and Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses, *Psychological Bulletin*, 128, 3-72.

- Paraianu, R. (2005). *The history textbooks controversy in Romania*. Retrieved from <http://www.eurozine.com/articles/2005-11-11-paranianu-en.html>
- Park, C. C. (1997). Learning style preferences of Asian American (Chinese, Filipino, Korean, and Vietnamese) students in secondary schools. *Equity and Excellence in Education*, 30(2), 68-77.
- Parson, T. (1951). *The social system*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pask, G (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Păuș, V. A. (1997). *Limba franceză în școala românească*. București: Teora.
- Philbin, M., Meier, E. and Huffmann, S. (1995). A survey of gender and learning styles. *Sex Roles*, 32(7-8), 485-494.
- Phillips, J. (2010). *The Educational System in Romania: An Overview of How Communism Has Influenced Current Aspects and Programs* (Doctoral Thesis). Virginia: Liberty University.
- Phillips, R. and Vaughn, L. M. (2009). Diverse Ways of Knowing and Learning: The Impact of Culture. *The Open Medical Education Journal*, 2, 49-56
- Popenici, S. (2008). Globalization, Nationalism and Romania's Educational Reform(s). In Popenici, S. (ed.), *Romanian Philosophical Culture, Globalization and Education* (pp. 127-148). Washington D. C: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Portes, P. (1996). Examining the relationship between learning styles and vocational choice in college students. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1-2), 85-103.
- Portilho, E. M. (2003). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. (Doctoral Thesis). Universidad Complutense, Madrid.
- Pratt, D. D. (1991). Conceptions of self within China and the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 285-310.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*. 42, 203-220.
- Programme for International Student Assessment (PISA). *OECD*. (2006). Retrieved from <http://pisa2006.acer.edu.au/index.php>.
- Pulido, M., De la Torre, M. J., Luque, P. J. and Palomo, A. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 127-139.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.
- Puren, C. (1990). Continuité, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France. *Études de linguistique appliquée*. 78, 70-71.
- Quevedo, E. (2004). Estilos de aprendizaje en los estudiantes ingresados a la Universidad en el 2001-I. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Quintanal, F. Pérez and Gallego, D. J. (2011). Incidencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de la física y química de secundaria. *Revista de Estilos de*

Aprendizaje, 4(8), 198-223.

- Ramburuth, P. and McCornick, J. (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students. *Higher Education*, 42(3), 333-350.
- Ramírez Díaz, M. H. and Chávez, E. (2012). Similitudes del sistema 4mat de estilos de aprendizaje y la metodología de clases interactivas demostrativas en la enseñanza de la física. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 141-155.
- Ramirez, M. (1989). Pluralistic education: A bicognitive-multicultural model. *The Clearinghouse Bulletin* 3, 4-5.
- Ramirez, M. and Castaneda, A. (1978). *Cultural democracy: Bi-cognitive development and education*. New York: Academic Press.
- Raposo, R., Barcia, E., Fernández-Carballido, A., Montejo, C., Negro, S. and Gallego, D. (2004). Estilos de aprendizaje en las facultades de Farmacia. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL*, 21(1), 87-111.
- Reidl, L. M. and Jurado, (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social*. México, D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily! *The Modern Language Journal*, 60, 160-168.
- Reinicke, K., Chiang, M. T., Montecinos, H. and Del Solar Rodriguez, M. I. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de ciencias biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 170-181.
- Reisz, R. D. (2006). Romania is oscillating between Centralism and Autonomy. *European Education*, 38 (1), 73-84.
- Renzulli, J. and Smith, L. H. (1978). *Learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.
- Report of the New York State Board of Regents' Panel on Learning Styles. *Institute for Social and Policy Studies*. New Haven: Yale University ED348407.
- Richardson, J. T. and King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: qualitative and quantitative approaches. *Educational Psychology*, 58, 247-257
- Resnick, L. et al. (1991) Situated Rationalism: Biological and Social Preparation for Learning. In Hirschfeld, L. and Gelman, S. (Eds). *Mapping the Mind: Domain specificity in Cognitive and Culture*. (pp. 474-493). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Reynolds, M. (1997). Learning Styles: A Critique. *Management Learning*, 28, 115-133.
- Richardson, A. (1977). Verbalizer-visualizer: a cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery*, 1, 109-126.
- Richardson, J. T. E. and King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: Quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*, 11(363-822).
- Riding, R. and Rayner, S. (1998). *Understanding style differences in learning behaviour*. London: David Fulton Publishers Ltd.

- Riding, R. and Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Riding, R. J. and Cheema, I. (1993). Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Ritchie, D. C. (1988). The Effects of Socialization on Cognitive Style and Second Language Learning Among Southeast Asian Refugees. *Issues and Developments in English y Applied Linguistics*, 3, 51-65. ERIC ED 345530.
- Robert, L. (1985). Le concept des auditifs et des visuels, et le questionnaire de détermination du profil neurosensoriel (Q.D.P.N.). *Tirés à Part*, 6, 25-34.
- Rodríguez González, E. and Rodríguez González, C. (2014). Estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes de formación profesional de la rama sanitaria nocturno de un instituto de Vigo y su relación con diversas variables socio-demográficas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 108-129.
- Rodríguez, G., Gil, J. and García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rogers, C., Freiberg, and Jerome, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Roman, D. (1994). *La didactique du français langue étrangère*. Baia Mare: Umbria.
- Romania- Functional Review: pre-university education sector (2nd output): Main report. *World Bank*. (2011, March). Retrieved from <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/2011/03/17056535/romania-functional-review-pre-university-education-sector-2nd-output-vol-1-2-main-report.Romania>.
- Romania Partnership. Program Snapshot. *World Bank*. (2012, April). Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTROMANIA/Resources/Romania_Snapshot.pdf.
- Ros, M. (2001). *Los valores culturales y el Desarrollo socioeconómico: Una comparación entre Teorías culturales*. Paper presented in the VII Congreso Nacional de Sociología, Salamanca. Recuperado en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_099_03.pdf.
- Rossi, I. (1989). *The unconscious in culture*. New York: Dutton.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996, 1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I. and Ispizúa, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sadlack, J. (1995). Romania: Forming and Reforming of the Country's System of Education. In Sadlack, J. (ed.), *Education, Reform and Policy in East-Central Europe*. New York: Garland Publishing.
- Sahlins, M. (1976). *Culture and practical reason*. London: University of Chicago Press.
- Said, P. B., Díaz, M. V., Chiapello, J. A. and Espíndola de Markowsky, M. E. (2010) Estilos de

- aprendizaje de estudiantes que cursan la primera asignatura de la carrera de medicina en el nordeste argentino. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 67-79.
- Saldaña, M. P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 42-52.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado 07 de noviembre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Santaolalla, E. (2009). Matemáticas y estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 56-69.
- Santos, M. V. and Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de Bachillerato: diferencias entre modalidades. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 100-117.
- Schank, R. C. and Ableson, R. P. (1988). *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmeck, R. (1982). *Individual differences in cognition*. New York: Academic Press.
- Schmeck, R., Ribich, F. and Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for using individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of Cultural Values and some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Segura, J. M. (2011). Un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de Bachillerato y formación técnica superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 85-111.
- Sepúlveda M. J., Montero, E. F. Solar, M. I. (2009). Perfil de estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas en estudiantes de farmacología. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 153-168.
- Sepúlveda, M. J. Carreño, López M., Torres, P. and Luengo, J. (2010). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 66-83.
- Sercu, L. (1995). *Intercultural Competence. A new Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe: The secondary school*. Aalborg: Aalborg University Pres.

- Severiens, S. E. and Ten Dam, G. T. (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- Shade, B. J. (1989). The influence of perpetual development on cognitive style: Cross ethnic comparisons. *Early Child Development and Care*, 51, 137-155.
- Sham, S. (1997). *Cultural differences in teaching and learning styles. A case study of Chinese adolescents*. (Doctoral Thesis). Manchester Metropolitan University, Manchester.
- Shaw, M. (1999). *Does Culture Affect Learning Style?* Retrieved from www.gse.gmu.edu/assets/docs/lmtip/vol3/mcutler.doc
- Shipman, S. and Shipman, V. (1985). Cognitive style: some conceptual, methodological, and applied issues. *Review of Research in Education*, 12, 229-291.
- Silveira, A. and Regina de Souza, K. (2012). Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educacional na educação infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 30-37.
- Silver, H. and Hanson, J. (1980). *The TLC Learning Preference Inventory user's manual*. Moorestown, NJ: Hanson Silver Associates.
- Sims, J. (1988). *Learning Styles of Black-American, Mexican-American, and White-American Third- and Fourth-Grade Students in Traditional Public Schools*. (Doctoral dissertation). University of Santa Barbara, Santa Barbara, CA.
- Siqueira, T. C. (2008). Os estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 109-123.
- Siqueira, T. C. and Magalhaes, M. A. (2004). Estilos de aprendizaje de Kolb y su importancia en la Educación. Paper presented in the *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Smith, G. P. (1998). *Common Sense about Uncommon Knowledge: The Knowledge Bases for Diversity*. Washington DC.: The American Association of Colleges for Teacher Education.
- Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. In Denzin, N. and Lincoln Y. (eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 190-230). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Smith, M. K. (2001, 2010). *David A. Kolb on experiential learning, the encyclopedia of informal education*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning>.
- Smith, P. B., Dugan, S. and Trompenaars, F. (1996). National culture and the values of organizational employees-a dimensional analysis across 43 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 231-264.
- Smith, R. M. (1988.). *Learning how to learn*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Sotillo, J. F. (2014). El cuestionario CHAEA-junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 182-201.
- Spengler, M. C., Craveri, A. M. and Anido, M. (2012). El conocimiento de los estilos de aprendizaje como orientadores en la selección, análisis y producción del material

- didáctico- la estandarización de los instrumentos para su evaluación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 169-193.
- Spiro, M. E. (1984). Some Reflections on Cultural Determinism and Relativism with Special Reference to Emotion and Reason (pp. 323–346). In Shweder, R. A. and LeVine, R. A. (eds.), *Culture Theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanciu, I. (1971). *Dezvoltarea învățământului între 1944-1970, în: Istoria învățământului din România*. București: Compendiu.
- Stefanescu, B. (2004). La transición de la dictadura a la democracia. El caso de Rumania. *Pasado y memoria Revista de Historia contemporánea*, 3, 5-28.
- Steinbach, R. (1993). *The adult learner: Strategies for success*. Menlo Park: Crisp Publications.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197-224.
- Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities and academic performance. *Exceptional children*, 63(3), 295-312.
- Sternberg, R. J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. and Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Sugahara, S. and Boland, G. (2010) The Role of Cultural Factors in the Learning Style Preference of Accounting Students: A Comparative Study between Japan and Australia. *Accounting Education: an international journal*, 19(3), 235-255..
- Sulma, S., Gallardo, R., Teran J. and Alonso, C. (2010). Aplicación de los estilos de aprendizaje para la determinación de los grupos de riesgo en la carrera de informática de la UMSA. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 138-152.
- Swassing, R. and Walter, (1979). *B.A.R.B.E. Teaching through modality strengths: concepts and practices*. New York: Zaner-Bloser, Inc..
- Sywelem, M., Al-Harbi, Q., Fathema, N. and Witte, J. (2012). Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. *Institute for Learning Styles Journal*. 1, 10-24.
- Tascu, M. V., Noftsinger, J. and Bowers, S. (2002). The problem of post-communist education: The Romanian example. *The Journal of Social, Political, and Economic Studies*, 27(2), 203-226.
- Taylor, R. L. (1990). *The Religious Dimensions of Confucianism*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Taylor-Ward, C. (2003). *The relationship between elementary foreign language students in grades three through five and academic achievement on the Iowa test of basic skills (ITBS) and fourth grade Louisiana educational assessment program for the 21st century (LEAP 21) test*. Baton Rouge: Louisiana State University: Department of Curriculum and Instruction.
- Téllez, A. and Verdú, A. D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.

- Tendem, H. W. (1987). Managerial Flexibility: A Strategic Asset. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 8 (2), 11-16.
- The Romanian Education System. The National Report. *Ministry of Education and Research*. (2001, 2011). Bucharest. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Romania.pdf>.
- Tismăneanu, V. (2003). *Stalinism for All Seasons: A Political History of Romanian Communism*. Berkeley: University of California Press.
- Tobin, J, Hsueh, J. and Karasawa, M. (2009). *Preschools in Three Cultures Revisited*. Chicago: University of Chicago Press.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. and Brealey, N. (2003). *Riding the waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tudosoiu, S. N. (2010). *La educación en el sistema comunista en Rumania (Años 1965-1989)*. (Doctoral Thesis), University of Bucarest, Bucarest.
- Tunsoiu, L. F. (2014). *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología, del método tradicional a la enseñanza por tareas*. (Doctoral Thesis), Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Turliuc, C. (2007). In anii comunismului. In Gheorge, I.(ed.), *Universitatea din Iași de la modelul francez la sistemul Bolonia* (pp. 267- 285.). Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
- Tyler, L. (1978). *Individuality*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ulrich, C. (2001). Romanian Education: Its evolution and reform. In Calin, M. C. and Dumitrana, M. (eds.), *Values and education in Romania today* (pp. 121-150). Washington: The Council for Research in values and philosophy.
- Auto Didact. *Universidad Babes-Bolyai*. Cluj-Napoca. (2007). Retrieved from <http://granturi.ubbcluj.ro /autodidact/contact.html>
- Valenzuela, A. G. and González Beltrones, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México, estudio de caso. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 92-102.
- Valenzuela, A. G., Maya, J. M. and González Beltrones, A. (2011). Predomina el estilo reflexivo en estudiantes de la licenciatura en derecho de la Universidad de Sonora, México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 224-262.
- Valle, A., Barca, A., González, R. and Núñez, J. C. (1995). Las estrategias de aprendizaje: una aproximación teórica y conceptual. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12(8), 31-58.
- Van Nimwegen, T. (2006). Managing Values and Moral Standards in an International Bank. Paper presented in the *30th Encontro do ANPAD*. Salvador de Bahía. Retrieved from <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-esob-0680.pdf>

- Van Vianen, A. E. M., De Pater, I. E., Kristof-Brown, A. L. and Johnson, E. C. (2004). Fitting in: Surface and deep level cultural differences and expatriates' adjustment. *Academy of Management Journal*, 47(5), 697-709.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. In Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativas* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vasquez, J. A. (1991). Cognitive Style and Academic Achievement. In Lynch, J., Modgil, C. and Modgil, S. (eds.), *Cultural Diversity and the Schools: Consensus and Controversy*. London: Falconer Press.
- Velasco, H. and Díaz, Á. (1999). *La lógica de investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para los etnógrafos de la escuela* (2^a ed.). Valladolid: Editorial Trotta.
- Vermunt, J. D. (1994). Inventory of Learning Styles in Higher Education: Scoring Key for the Inventory of Learning Styles. Tilburg: University of Tilburg.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Villamizar, N. L. and Gómez, J. (2011). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la corporación universitaria adventista de Colombia y su relación con el rendimiento académico en el área de matemáticas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7). Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/47/25>
- Von Queis, D. (2005). Teaching and learning in different cultures: requirements for culturally sensitive instruction, Paper presented in the Proceedings of the *First International Conference on Intercultural Communication Competence: Implications for Business, Education and Politics*, Singapore, October 5-7.
- Vox (1991). *Diccionario General de la Lengua Española*. Barcelona: Bibliograf, S.A.
- Watkins, D. and Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. and Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.
- Watson, G. and Glaser, E. (2002). *Critical Thinking Appraisal Practice test*. London: Pearson.
- Wehrwein E., Lujan H. and Di Carlo, S. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31, 153-157.
- Wildavsky, A. (1989). Frames of reference come from cultures: a predictive theory. In Freilichs, M. (ed.), *The relevance of culture* (pp. 58-74). New York: Bergin and Garvey.
- Williams, G. J. (1990). *A study of the learning styles of urban black middle school learning disabled and non-learning disabled students*. (Doctoral Thesis). Southern Illinois University, Carbondale.
- Witkin, H. A. (1971). *Group Embedded Figures Test*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists

Press.

- Witkin, H. A. (1976). *Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations*. In Messick, S. and Associates (eds.). *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Witkin, H. A. (1978). Les styles cognitifs "Dépendant à l'égard du champ" et "indépendant à l'égard du champ" et leur implications éducatives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 7(4), 299-349.
- Witkin, H. A. (1979). Estilos cognoscitivos a través de las culturas. In Finley, G. E. and Marín, G. (eds), *Avances en psicología contemporánea*. Mexico: Trillas.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson H.F. and Karp, S.A. (1962). *Psychological Differentiation*. New York: Wiley.
- Witkin, H. A., Moore, C.A., Goodenough, D. R. and Cox, P.W. (1977). Field dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wong, L. F. (1992). *Education of Chinese Children in Britain*. London: Multilingual Matters Ltd.
- Woodrow, D. (1996). Cultural Inclinations Towards Studying Mathematics and Sciences. *New Community*, 22 (1), 23-28.
- Worthley, K. M. (1999). *Learning Style Factor of Field Dependence/Independence and Problem Solving Strategies of Hmong Refugee Students*. (Master Dissertation), University of Wisconsin.
- Wundt, W. H. (1832-1920). *Völkerpsychologie : eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Yamamura, J. and Stedham, Y. E. (2004). *Globalization and Culture: An exploratory Study*. Retrieved from SSRN: <http://ssrn.com/abstract=616261>
- Yamazaki, Y. (2004). *An experiential approach to cross-cultural adaptation: a study of Japanese expatriates' learning styles, learning skills, and job satisfaction in the United States*. (Unpublished Doctoral Thesis). Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Yamazaki, Y. (2005). Learning Styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Inter-Cultural Relations*. 29, 521-548.
- Yamazaki, Y. and Kayes, D. C. (2004). An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies of successful expatriate adaptation. *Academy of Management Learning and Education*, 3(4), 362-379.
- Yamazaki, Y. and Kayes, D. C. (2005). *Expatriate learning: Exploring how Japanese managers adapt in the United States*. Paper presented at the *Annual Meeting of the Academy of Management*, Honolulu, Hawaii.
- Yuen, C. and Lee, S. N. (1994). Applicability of the learning style inventory in an Asian context and its predictive value. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 541-549.
- Zaccagnini de Ory, E. (2009). *El mundo estudia español*. Ministerio de Educación.
- Zapata M. and Flores L. (2008). Identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios Marcos que se encuentran en el primer año en las diferentes facultades

- de la Universidad de Piura (Perú). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 130-152.
- Zhang , A. L. (2003). *Intercultural Communication*. Chongqing: Chongqing University Press.
- Zuolkernan, A., Allert, J. and Qadah G. Z. (2005). A Cross-cultural Comparison of Learning Styles: The AUS-UMD Experience. Paper presented in *The Second International Conference on Innovations in Information Technology*. Dubai.
- Zuolkernan, I. A., Allert, J. and Qadah, G. Z. (2006). Learning styles of computer programming students: A Middle Eastern and American comparison. *IEEE Transactions on Education*, 49(4) 443-450.

ANEXOS

- I. Entrevista a los informantes cualificados
 - Estrategias de intervención
- II. *Cuestionario de Cultura Educativa* (Morera 2010)
- III. *Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)*
- IV. *Cuestionario de Cultura del Aula*

ANEXO I

Entrevista semiestructurada2

El **propósito** de esta entrevista es recabar información sobre el efecto de la cultura y la educación rumana sobre la manera de aprender de los rumanos. El objetivo es desarrollar una mayor comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje y ayudar a los rumanos en la diáspora mediante una mejor enseñanza basada en las particularidades de sus estilos de aprendizaje.

En todo momento **el anonimato y la confidencialidad** serán mantenidas y el procesamiento de la información se llevará a cabo manteniendo los más altos estándares éticos. En ningún caso su nombre será usado o vinculado a cualquier cosa que diga.

Como hemos dicho, esta información se usará en un proyecto de investigación sobre cómo los rumanos aprenden de tal manera que os profesores y los educadores puedan mejorar su comprensión del proceso de aprendizaje y consecuentemente ayudar a sus alumnos convirtiéndose en mejores profesores y tutores. La mayoría de la gente encuentra estas entrevistas muy interesantes

Le hemos **seleccionado a usted** como un informante nativo preparado, con una alta formación y cultura. Su aportación/ información nos será de gran ayuda al querer compartir sus experiencias y sus puntos de vista. Gracias a usted podremos llevar a cabo este proyecto y a su vez podremos ayudar a otras personas.

- ¿Le importa si **grabamos** nuestra conversación? Me ayudará a recordar después lo que usted ha dicho. Me evitará tomar notas
- Ahora antes de nada, **¿le importaría contarme algo sobre usted?"**

Lista de temas generales o áreas

LA ESCUELA

1. ¿Qué recuerdos tiene de su (experiencia) en la escuela? ¿Qué edad tenía?
2. ¿Recuerda a algun@ profesor@ en especial? ¿Por qué?
3. ¿Recuerda aproximadamente como era un día de colegio ordinario desde que se levantaba hasta que se iba a la cama?
4. ¿Tenía alguna asignatura favorita? ¿Por qué? ¿Recuerda cómo se impartía?
5. ¿Había alguna/s asignatura o asignaturas que le gustaban menos que otras? ¿Por qué?
6. ¿Cómo eran las relaciones entre profesores y alumnos?
7. Si un alumno tenía dudas o dificultades en una asignatura ¿Cómo se solucionaban?
8. ¿Qué tipo de comportamientos eran premiados?

2 Para acceder a las entrevistas transcritas, diríjase a <https://www.dropbox.com/s/g03j507qx07to2o/ENTREVISTAS%20TRANSCRIPCIONES.doc?dl=0>

9. ¿Qué tipo de comportamientos eran castigados?

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. ¿Notó algún cambio respecto a la Educación Primaria?
2. ¿Cómo eran las relaciones entre profesores y estudiantes? ¿Y los estudiantes entre sí?
3. ¿Había comunicación entre profesores y alumnos? ¿Cómo se establecía?
4. ¿Cuál es el papel del profesor?
Sondeo: instructor, facilitador, tutor, transmisor de conocimiento, es un sabio
5. ¿Qué tipo de profesores gustaban más? ¿Y a usted?

LA UNIVERSIDAD

1. ¿Notó algún cambio respecto a la Educación Secundaria?
2. ¿Cómo eran las relaciones entre profesores y estudiantes? ¿Y los estudiantes entre sí?
3. ¿Había comunicación entre profesores y alumnos? ¿Cómo se establecía?
4. ¿Cuál es el papel del profesor?
Sondeo: instructor, facilitador, tutor, transmisor de conocimiento, es un sabio
5. ¿Qué tipo de profesores gustaban más?

LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA

1. ¿Recuerda aproximadamente cuándo comenzó a aprender la 2ª lengua? ¿Cuál era?
2. ¿Había libros de texto? ¿Recuerda algo de los libros/materiales utilizados?
3. ¿Recuerda algún tipo de actividad o tarea que se hacía en clase?
4. ¿Cómo le han enseñado la segunda lengua? ¿Hubo cambios a lo largo de su educación?

LA MANERA DE APRENDER

¿Cómo aprende usted mejor normalmente?

LA FAMILIA

1. ¿Cree que ha habido algún cambio en las relaciones padre-hijo en los últimos 20 años? ¿O cree que siguen igual? De haber habido cambios cuales son
2. ¿Y los fines de semana?
3. Hablemos de la educación familiar
4. ¿Recuerda si había algún tipo de normas o reglas en su infancia? ¿Eran iguales para los dos sexos?
5. ¿Quiénes vivían con usted en la casa familiar?
6. ¿Qué papel le otorga la familia?, ¿Cuáles son los derechos y deberes de los padres? ¿Y de los hijos?

Estrategias de intervención

Probes

"Could you tell me a little more, please?"

"Any other points you would like to make?"

"Why did you say just now that....?" Now, what about the...?"

"And how do you feel about...?"

"Could you tell me why that was?"

"What makes you say that?"

"Could you explain further?" or "please tell me more".

"Traffic management"

Goes on throughout the interview. Sometimes we can say:

"Now you will remember telling me a little earlier that you disliked XYZ. Can we now come back to that?"

I wonder what makes you feel this way?

(And thus deliberately switch topics)

The flow has stopped, or been diverted, or the respondent is spending too much time on **issues** which are **far removed** from the purpose of the research.

"Shall we come back to this later?"

The end

"Now, to help us classify your answers and to make our statistical comparisons, would you mind telling us... how old are you?" and so on.

1) *What is the name of your job?*

2) *Please, describe as carefully as possible the work that you do*

"Well, I think we have covered everything I needed to ask you.

Thank you very much, you have been most helpful"

Perhaps followed by:

"Is there anything you would like to ask me?" or "do you have any questions?"

ANEXO II

Cuestionario de cultura educativa

El objetivo de este cuestionario es recabar información para poder describir, a grandes rasgos, cómo fue tu educación y tu **experiencia de aprendizaje en Rumanía** con la finalidad de entender mejor dicho proceso y su potencial influencia en la manera en la que tu hoy aprendes. Para ello, necesitamos de tu valiosa colaboración.

Te rogamos que leas con atención los rasgos o comportamientos que se describen en los dos extremos de cada fila y señales con un círculo el grado de la escala que se corresponde **con tu experiencia vivida en Rumanía**.

- En el caso de que en un ítem, ambas situaciones se den por igual, marca el número 3.
- Si te resulta muy difícil posicionarte o ignoras la respuesta, marca “No estoy seguro/ no lo sé”

Te damos las gracias por tu inestimable ayuda.

Algunos datos sobre ti (por motivos estadísticos) Señala lo que corresponda

1. Eres :

- hombre
- mujer

2. Qué edad tienes

3. Dónde naciste

- | | | |
|-----------------------|------------|----------------|
| - Banat | - Dobrogea | - Oltenia |
| - Bucarest | - Moldova | - Transilvania |
| - Crisana / Maramures | - Muntenia | |

4. Cuantos años de educación completaste (empezando desde la Educación Primaria

- | | | |
|-------------------|-----------|-----------------|
| - 10 años o menos | - 13 años | - 16 años |
| - 11 años | - 14 años | - 17 años |
| - 12 años | - 15 años | - 18 años o más |

5. Si tu educación tuvo lugar en una ciudad distinta a la de tu nacimiento escribe el nombre de tu ciudad y la región a la que pertenece:

| | CIUDAD | REGIÓN |
|----------------------|--------|--------|
| Educación Primaria | | |
| Educación Secundaria | | |
| Universidad | | |

6. Profesión del padre.....

Profesión de la madre.....

7. Tu experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras

1. ¿Has aprendido otras lenguas?

SI

NO

2. Si contestaste SÍ, completa el cuadro

| | Lugar o lugares donde la aprendiste | Edad que tenías cuando empezaste a aprenderla | ¿Cuánto tiempo la has estudiado? | ¿Qué nivel dirías que tienes? Básico /Intermedio/Avanzado? |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 2ª Lengua | | | | |
| 3ª Lengua | | | | |

3. ¿Recuerdas cómo se enseñaban estas lenguas?

En la Escuela Primaria.....

En el Liceo.....

En la Universidad.....

CUESTIONARIO

1. Asociación positiva en la sociedad con lo que esté enraizado en la tradición

Asociación positiva en la sociedad con todo lo que sea nuevo

1 2 3
-No estoy seguro/ no lo sé

4 5

2. Los jóvenes deben aprender; los adultos no pueden aceptar el rol del estudiante

Uno nunca es demasiado viejo para aprender; educación permanente

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Los estudiantes esperan aprender cómo hacer cosas | | | | Los alumnos esperan aprender cómo aprender |
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Los estudiantes hablarán solo en clase cuando el profesor los llame personalmente | | | | Los estudiantes hablarán en clase en respuesta a una invitación general por el profesor |
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Se fomenta la iniciativa individual del alumno o del estudiante | | | | No hay lugar para la iniciativa del alumno o del estudiante |
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Los alumnos se dividirán socialmente en subgrupos cohesivos y más pequeños basándose en criterios particularistas como la pertenencia a una misma etnia, entorno o clan | | | | Los subgrupos en clase varían de una situación a otra basándose en criterios universalistas como la asignación de tareas en grupo, o por amistad o destrezas afines |
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. En todo momento se debe mantener la situación de formalidad y armonía. La confrontación y los conflictos deben evitarse | | | | La confrontación en la situación de aprendizaje puede ser saludables; los conflictos pueden sacarse a la luz |
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Énfasis en la “verdad” impersonal que puede en principio provenir de cualquier persona competente | | | | Énfasis en la “sabiduría” personal que se transmite en la relación con un profesor particular (gurú) |
| 1 -No estoy seguro/ no lo sé | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Los profesores respetan la independencia/ autonomía de sus estudiantes | | | | Los profesores se hacen respetar y valoran el respeto de sus alumnos hacia ellos |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 10. Educación centrada en el alumno | | | Educación centrada en el profesor | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 11. El profesor espera que los estudiantes encuentren su propio camino | | | Los estudiantes esperan que el profesor marque los caminos a seguir | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 12. Los estudiantes pueden hablar en alto espontáneamente en clase. Los estudiantes pueden iniciar la comunicación | | | Los estudiantes hablan solo en clase cuando requeridos por el profesor. Los estudiantes esperan que el profesor inicie la comunicación | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 13. Se les permite a los estudiantes contradecir o criticar al profesor | | | Al profesor nunca se le contradice o se le critica públicamente | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 14. La efectividad del aprendizaje se relaciona con la cantidad de comunicación bidireccional en clase. (Profesor-alumno/ alumno-profesor) | | | La efectividad del aprendizaje se relaciona con la excelencia del profesor. El profesor inicia y mantiene casi toda la comunicación | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 15. Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje no estructuradas: objetivos vagos, trabajos amplios, sin tiempos fijos. | | | Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje estructuradas: objetivos precisos, trabajos detallados, tiempos estrictos. | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 16. Los profesores pueden decir "No lo sé" | | | Se espera que los profesores tengan todas las respuestas | |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 17. Un buen profesor usa un lenguaje llano | | | | Un buen profesor usa un lenguaje académico |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 18. Los estudiantes son premiados por tener enfoques innovadores en la solución de problemas. | | | | Los estudiantes son premiados por presentar soluciones correctas a los problemas |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 19. Se espera que los profesores y estudiantes repriman sus emociones | | | | Se permite a los profesores y alumnos comportarse emocionalmente |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 20. Los profesores interpretan el desacuerdo intelectual como un ejercicio estimulante | | | | Los profesores interpretan el desacuerdo intelectual como una deslealtad personal |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 21. Los profesores valoran y buscan consenso con las ideas de los padres | | | | Los profesores se consideran a sí mismos expertos que no pueden aprender de padres legos y los padres están de acuerdo |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 22. Los profesores evitan abiertamente elogiar a los buenos estudiantes. | | | | Los profesores abiertamente elogian_a los buenos estudiantes |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 23. Los profesores usan el estudiante medio como norma | | | | Los profesores usan al mejor estudiante como norma |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |
| 24. El sistema premia la adaptación social de los estudiantes | | | | El sistema premia el rendimiento académico de los estudiantes |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|--|
| 25. El fracaso de un estudiante en la escuela es un accidente relativamente menor | El fracaso de un estudiante en la escuela es un golpe severo a su imagen personal | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 26. Los estudiantes admiran la amabilidad, la simpatía en los profesores | Los estudiantes admiran la brillantez, la reputación académica en los profesores | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 27. Los estudiantes practican mutua solidaridad | Los estudiantes compiten entre si | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 28. Los estudiantes tratan de comportarse con modestia | Los estudiantes tratan de hacerse notar | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 29. Los estudiantes atribuyen el éxito al esfuerzo realizado y el fracaso a la falta de esfuerzo | Los estudiantes atribuyen el fracaso y el éxito a la suerte y a fuerzas ocultas | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 30. Estudiar mucho es la norma | Pasarlo bien es la norma | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 31. Alto rendimiento en matemáticas | Bajo rendimiento en matemáticas | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 32. Talento por las ciencias Aplicadas, experimentales | Talento por las ciencias teóricas, abstractas | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|-----------------------------------------------------------------|
| 33. Los niños aprenden cómo ahorrar | | | | | Los niños aprenden cómo gastar |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 34. Pensamiento analítico | | | | | Pensamiento sintético |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |
| 35. Solución de problemas de manera improvisada desestructurada | | | | | Solución de problemas de manera planificada, estructurada |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| -No estoy seguro/ no lo sé | | | | | |

ANEXO III

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

| Ítem |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos. |
| 2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. |
| 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias. |
| 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso. |
| 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas. |
| 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan. |
| 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente. |

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen. |
| 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora. |
| 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia. |
| 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente. |
| 12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica. |
| 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas. |
| 14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos. |
| 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles. |
| 16. Escucho con más frecuencia que hablo. |
| 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas. |
| 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión. |
| 19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes. |
| 20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. |
| 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. |
| 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos. |
| 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes. |

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. |
| 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras. |
| 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas. |
| 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. |
| 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. |
| 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. |
| 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. |
| 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones. |
| 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. |
| 33. Tiendo a ser perfeccionista. |
| 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. |
| 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente. |
| 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. |
| 37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas. |
| 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico. |
| 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. |
| 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. |
| 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro. |

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. |
| 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. |
| 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición. |
| 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás. |
| 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. |
| 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. |
| 48. En conjunto hablo más que escucho. |
| 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas. |
| 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento. |
| 51. Me gusta buscar nuevas experiencias. |
| 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. |
| 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas. |
| 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. |
| 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. |
| 56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones. |
| 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. |
| 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. |
| 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en |

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| el tema, evitando divagaciones. |
| 60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones. |
| 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor. |
| 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. |
| 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. |
| 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro. |
| 65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa. |
| 66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico. |
| 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas. |
| 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos. |
| 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. |
| 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. |
| 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan. |
| 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos. |
| 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo. |
| 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. |
| 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. |
| 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos. |

| |
|-------------------------------------------------------------------|
| 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. |
| 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden. |
| 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. |
| 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. |

Algún Comentario de esta página escribir E-mail:

info@estilosdeaprendizaje.com

Copyright © 2006-2008 estilosdeaprendizaje.es - Última revision 01/04/08

CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

Autores: Catalina M. Alonso García y Domingo J. Gallego Gil

ANEXO IV

Cuestionario sobre Cultura del aula

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre algunos aspectos del colectivo rumano en las aulas de español para lo que necesitamos de su valiosa colaboración. Por favor, dedique unos minutos a contestar las preguntas que aquí se formulan. Le rogamos conteste a todas las preguntas y le damos las gracias por su inestimable ayuda.

1. ¿En cuál de las dos siguientes podría clasificar a los alumnos de esta área geográfica?

☐ a. Cooperativos.

☐ b. Competitivos.

☐ c. No sabe, no contesta.

2. ¿Cuáles de las siguientes actitudes, en su opinión, se recompensan y se identifican con el éxito en el aprendizaje en esta área geográfica?

☐ a. Trabajo colectivo. Resultados a los que se llega gracias a las contribuciones de todo el grupo de compañeros.

☐ b. Esfuerzo personal individual. Resultados a los que se llega gracias a uno mismo.

☐ c. No sabe, no contesta.

3. Según su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes actitudes piensa que adoptan en el aula los alumnos de esta área geográfica?

☐ a. Buscan los puntos de vista de los demás antes de emitir un juicio. Son sensibles a las críticas de los demás compañeros.

☐ b. Resuelven los problemas de forma independiente, basándose en los hechos y en el propio razonamiento. Se muestran indiferentes a las críticas de los demás compañeros.

☐ c. No sabe, no contesta.

4. A su modo de ver, ¿cuáles de las siguientes formas de disponer el espacio en las aulas se acerca más a la que es habitual en los centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de esta área geográfica?

☐ a. Se favorece el contacto y la proximidad física. Resulta sencillo que los alumnos se miren unos a otros.

☐ b. Los alumnos se sientan distanciados unos de los otros o se dan la espalda.

☐ c. No sabe, no contesta.

5. Según usted, ¿cuáles de los siguientes patrones de comportamiento en relación con el aprendizaje definen mejor a los alumnos de esta área geográfica?

☐ a. Necesitan que el trabajo esté previamente organizado y planificado. Son dependientes de la autoridad del profesor: reclaman su ayuda y demostraciones y su aprobación.

☐ b. Muestran gran capacidad para planificar, organizar y gestionar su proceso de aprendizaje. Son independientes de la autoridad del profesor. Pueden trabajar de forma autónoma.

☐ c. No sabe, no contesta.

6. Señale los patrones de comportamiento que cree que se puedan identificar como característicos de las situaciones que se viven en las aulas de esta área geográfica.

| 6.a | 6.b | 6.c |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Se considera indecoroso o inadecuado formular preguntas acerca de sus compañeros, al margen de las explicaciones o afirmaciones del profesor. | <input type="checkbox"/> c. Se considera indecoroso o inadecuado que los alumnos consulten dudas a académicas, más cuando sus opiniones se transmiten a través de letra impresa en manuales y materiales de enseñanza. | <input type="checkbox"/> e. No se conciben las críticas a las autoridades académicas, más cuando sus opiniones se transmiten a través de letra impresa en manuales y materiales de enseñanza. |

☐ b. Se valoran las actitudes ☐ d. Los alumnos se ☐ f. Se valoran las actitudes

actitudes críticas y las consultan entre sí con críticas hacia las autoridades
preguntas acerca de frecuencia y naturalidad. académicas.
las explicaciones y
afirmaciones del
profesor.

Señale cómo se conciben en esta área geográfica las situaciones que se describen a continuación, según el siguiente código: 3: se considera normal o dentro de lo aceptable; 2: se puede cuestionar o criticar; 1: se considera inaceptable o inconcebible.

7. Algunos alumnos llegan tarde a clase.

| | | |
|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 |

8. El profesor no indica al comienzo cómo se va a desarrollar la sesión de clase.

9. El profesor improvisa durante las sesiones de clase.

10. Los alumnos solo intervienen cuando el profesor lo indica o sugiere.

11. Los alumnos intervienen libremente en cualquier momento de la sesión.

12. Los alumnos hacen otras cosas mientras escuchan las explicaciones del profesor.

